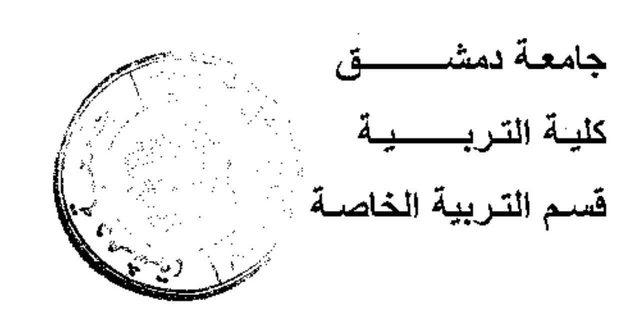
جامعة دمشق
كلية التربية
قسم التربية الخاصة





بعض المشكلات السلوكية لدى المعوقين بصرياً والعاديين وعلاقتها بعدد من المتغيرات

"دراسة ميدانية مقارنة لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق"

رسالة معدة لنيل درجة الماجستير في التربية

تخصص تربية خاصة

إعداد الطالبة

غادة يوسف

إشراف الدكتورة

سهاد المللي

٢٠٠٧-٢٠٠٨م



شكر وتقدير

أحمد الله تعالى على عظيم نعمه، الذي أعطاني الصبر والعزيمة، ومهد طريقي لإنجاز هذا العمل المتواضع.

كما أتقدم بأصدق آيات الشكر والتقدير للدكتورة سهاد المللي، التي قدمت لي الدعم والتوجيه وأعطتني من علمها وجهدها الشيء الكثير، والتي كان لإشرافها على هذا البحث كل الأثر في إخراجه بأفضل صورة ممكنة.

كما أتقدم بالشكر الجزيل للجنة المناقشة على تفضلهم بمناقشة هذا البحث وإثرائه بتوجيهاتهم القيمة.

وأتوجه بالشكر والامتنان إلى كل من ساهم في دعم هذا العمل، وأخص بالذكر الأستاذ الدكتور امطانيوس ميخائيل على إرشاداته الهامة وتشجيعه ومؤازرته خلال فترة إنجاز هذا البحث.

كما أتوجه بالشكر إلى إدارة معهد التربية الخاصة لتأهيل المكفوفين في دمشق، وكل العاملين في هذه المؤسسة لما بذلوه من اهتمام وتعاون أثناء إعدادي لهذا البحث.

كما أخص بالشكر الجزيل الزملاء طلاب الماجستير (اختصاص تربية خاصة ـ إعاقة بصرية) لما بذلوه من جهد وما قدموه من تعاون واهتمام.

وتبقى كلمات حب عظيمة إلى أسرتي الحبيبة التي كانت عوناً لي على إنجاز هذا البحث.

الباحثة

إهداء

الى أبي وأمي............................. ينبوع العطاء

الى زوجي ....رفيقي وسندي

الى أولادي ....قناديل حياتي

الى كل الذين يبصرون بقلوبهم..........................

فهرس المحتويات	رقم الصفحة

قائمة الجداول

١٥	نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ المكفوفين وفق متغير العمر بتقدير معلميم.	١٢٤
١٦	نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ المكفوفين وفق متغير التحصيل الدراسي بتقدير معلميم.	١٢٥

قائمة الملاحق

الفصل الأول

-أولا : المقدمة

-ثانيا : مشكلة الدراسة

-ثالثا : أهمية الدراسة

-رابعا : أهداف الدراسة

-خامسا : أسئلة الدراسة

-سادسا : التعريفات الإجرائية

أولا :المقدمة

الطفولة عادة "فترة سعيدة" في حياة الإنسان، وينبغي أن تكون هكذا باعتبارها مرحلة الأساس في بناء الشخصية، تأكيداً على ما تقرره النظريات ونتائج البحوث عن الأهمية الكبيرة لخبرات الطفولة في نمو الصحة النفسية للفرد والمجتمع.

ويتصف النسق النمائي للفرد بعمليات من التوازن واختلال التوازن، وذلك نتيجة لمدى توافق للفرد في مرحلة عمرية معينة، وما تتصف به من تغيرات مميزة مع البيئة، بما تفرضه من ضغوط ومدى ما تحققه من مطالب نمو للفرد في تلك المرحلة، وإذا كان لكل مرحلة عمرية طبيعتها التي تتمثل في التغيرات النمائية المتوقعة، وفي مطالب النمو وشروط الرعاية الواجب تحقيقها، فإن لكل مرحلة صعوباتها المحتملة التي قد يتعرض لها الفرد في مرحلة معينة نتيجة للتناقض او اختلال التوازن بين طبيعة التغيرات النمائية المتوقعة في تلك المرحلة ومتطلباتها من الرعاية من ناحية، والضغوط الاجتماعية المفروضة على الطفل من ناحية أخرى.

والطفولة أكثر من أية مرحلة عمرية أخرى "فترة حساسة" حيث يكون فيها الطفل أكثر عرضة واستهدافاً لنمو أشكال من السلوك الدال على نقص التوافق.

وقد قدمت البحوث التربوية والنفسية في العقود الماضية أدلة قوية حول الدور الحاسم للخبرات المبكرة والعوامل البيئية في السنوات الأولى من العمر في تغيير مسارات النمو، فالنمو لا يتحدد في ضوء العوامل الوراثية فقط ولا هو ثابت أو محدد منذ البداية كما يعتقد البعض، ولكن الخبرات تترك تأثيرات جوهرية على القابليات والنمو سواء من حيث المعدل أو التسلسل أو النوعية.

وإذا كانت هذه الحقيقة هامة بالنسبة للأطفال عموماً فهي ربما تكون أكثر أهمية بالنسبة للأطفال المعوقين أو الأطفال الذين تعرضوا لعوامل خطر تهدد نموهم، فبدلاً من أن تكون هذه المرحلة مرحلة لعب واستكشاف وتعلم فهي غالباً ما تكون مرحلة معاناة ونكوص وضياع فرص يتعذر تعويضها في المراحل العمرية اللاحقة.(الحديدي ١٩٩٨، ص١٥٥)

ورغم الافتراض الشائع لدى علماء النفس عن أهمية مرحلة الطفولة ككل باعتبارها "فترة حرجة" تؤثر خبراتها في مسار نمو الطفل في المراحل التالية، فإن الباحثين ممن يتحفظون إزاء تلك القضية ويؤكدون على قابلية الطفل لاستعادة توافقه وتحسنه نتيجة لتحسن الظروف المحيطة به، بعد أن يكون قد تعرض لخبرات غير مناسبة تؤدي على سوء توافق يظهر في العديد من المشكلات السلوكية نتيجة لقصور أو أخطاء في التنشئة والرعاية. (كولومبو، Colombo، ١٩٨٢)

ويمثل ذلك في الواقع أساساً منطقياً لاستراتيجيات التدخل السيكولوجي – التربوي وما تتضمنه من أساليب وفنيات للإرشاد والعلاج، وتتمثل الأهداف فيها في الكشف المبكر عن تلك المشكلات التي يعاني منها الأطفال والوقاية منها قدر المستطاع، ثم مساعدتهم لبلوغ أقصى ما تسمح به الظروف من أداء وتقدم، كما تهدف إلى مساعدة أسر هؤلاء الأطفال بتزويدهم بالمعلومات المناسبة والإرشاد والتدريب والحث على المشاركة النشطة في تنشئة أطفالهم ورعايتهم.

ومن الدراسات الهامة في هذا الشأن تلك التي قامت بها جامعة كاليفورنيا والتي اعتمدت الطريقة الطولية في تتبع مشكلات الأطفال من سن السادسة حتى الرابعة عشر. (ماكفارلين وآخرون Macfarlane, et al, ١٩٥٤) وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن الأطفال من سن ٦–١٢ سنة لدى الثلث أو أكثر منهم مشكلات سلوكية: كالنشاط الزائد، الحساسية الزائدة، الخوف، ثورات الغضب، الغيرة، التحفظ أو التكتم الزائد، وقد وجد عند كل المستويات العمرية، أن الذكور أكثر من الإناث في مشكلات معينة وهي: النشاط الزائد، جذب الانتباه، الغيرة التنافسية، الكذب، الأنانية، ثورات الغضب، السرقة، وكانت الإناث اكثر من الذكور في مشكلات: التكتم الزائد، الاعتراض أو الاحتجاج على الطعام، الخوف، الخجل، الحساسية الزائدة، الكآبة، التواضع، مص الأصابع، التقلب المزاجي، ويعزي الباحثون هذه الفروق إلى تفاعل العوامل البيولوجية والعوامل الثقافية.

وقد أعد (جليدول وسوالو Clidewell & Swallow, ١٩٦٨) بتكليف من اللجنة المشتركة للصحة النفسية للأطفال تقريراً لدراسة مسحية تعتمد استعراض لسبع وعشرين دراسة في الفترة من (١٩٢٥ – ١٩٦٧) من مشكلات الأطفال، ومن نتائج هذه الدراسة: تبين أن (٣٠%) من الأطفال في المدرسة الابتدائية يبدون مشكلات توافق على الأقل بدرجة خفيفة، وأن (١٠%) يحتاجون إلى مساعدة كلينيكية متخصصة، في حين أن نسبة تصل إلى (٤%) من الأطفال يعانون من مشكلات سلوكية حادة، و لذلك ينبغي إحالتهم إلى عيادات أو مراكز العلاج النفسي للأطفال. نقلا عن (فيولا الببلاوي، ١٩٩٠، ص: ٣–٥).

– ثانيا : مشكلة الدراسة:

تتميز مراحل الطفولة بخصائص تفرضها البيئة وأنماط التنشئة، والمقبول والمرفوض، والمرغوب والمألوف، والمتوقع ضمن التقاليد والقيم والمعايير السائدة في تلك المراحل.

وتعرض الطفل لمشكلات سلوكية يشير إلى عدم انسجام تصرفات الطفل في جانب أو أكثر مع المألوف في بيئته الاجتماعية، ودليل على إخفاق الطفل في إحراز ضوابط للتفاعل المتوقع منه.

وقد استقت الباحثة مشكلة الدراسة الحالية من عدة مصادر هي:

١- **الإطلاع على التراث النظري والدراسات السابقة:** حيث تؤكد هذه الدراسات على وجود مشكلات سلوكية لدى الأطفال العاديين و المعاقين بصريا و يكون تكيفهم الاجتماعي والدراسي غير جيد، كما تؤكد الدراسات على أهمية تقديم المساعدة والدعم النفسي لهم. ومن هذه الدراسات: دراسة محمد (٢٠٠٧)، دراسة صالحة (٢٠٠٧) دراسة الفرح (٢٠٠٦)، دراسة أبو فخر (٢٠٠٠)، دراسة عبد الرحمن (١٩٩٨)، دراسة وريكارت والشحروري (١٩٩٦)، دراسة شنايدر (١٩٨٥) Schneider، دراسة تير (١٩٨٤) Tear، دراسة براون (١٩٨٣) Brown، دراسة هيرشورين (١٩٨٣) Hirshoren، دراسة سنج وكوبر (١٩٨٢) Singh and Copper.

٢- **من خبرة الباحثة وعملها:** لاحظت الباحثة وجود مشكلات سلوكية لدى الأطفال، فالباحثة تعمل في مجال الإرشاد النفسي والتربوي في مدارس وزارة التربية في مدينة دمشق، كما تعمل كعضوة في جمعية ترعى ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال تقديم الإرشاد وإقامة الدورات للأهالي والمعلمين الذين يعملون مع مختلف فئات الإعاقة وذلك لدعم تأهيلهم وتهيئة كوادر مؤهلة بشكل جيد لتتمكن من القيام بعملها على وجه صحيح، ولتحقيق الغاية المرجوة في مساعدة اسر هؤلاء الأطفال بتزويدهم بالمعلومات المناسبة والإرشاد والتدريب، والحث على المشاركة النشطة في تنشئة أطفالهم ورعايتهم ومساعدة المعلمين في كيفية وضع البرامج المناسبة للحالات التي يواجهونها لبلوغ أقصى ما تسمح به الظروف للاستفادة من قدرات وإمكانات هؤلاء التلاميذ الذين يندهش البعض أن لدى البعض منهم مواهب وقدرات وطموحات قد لا تكون متوفرة لدى العاديين.

٣- **القيام بدراسة استطلاعية:** حيث قامت الباحثة بتطبيق استفتاء مفتوح على (٢٥) معلماً ومعلمة من معلمي التلاميذ العاديين والمكفوفين الذين يدرّسون التلاميذ من الصف الأول وحتى الصف السادس الابتدائي، بهدف تحديد أبرز المشكلات التي يلاحظونها في سلوك التلاميذ في صفوفهم وعملهم المدرسي، وأعقب ذلك قيام الباحثة بإجراء مقابلة مع هؤلاء المعلمين بهدف مناقشتهم في تلك المشكلات وبلورتها على نحو أكثر تحديداً، وقد ترتب على هذين الإجرائين تكوين قائمة مبدئية من أكثر المشكلات شيوعاً واتفاقاً لدى هؤلاء المعلمين.

ـ ثالثا : أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة الحالية بما يلي:

١- إن التعرف على المشكلات السلوكية لدى الأطفال العاديين والمكفوفين، يعد من الموضوعات التي يمكن من خلالها الوقوف على نافذة الصحة النفسية والاجتماعية، وهو من الموضوعات الجديرة بالدراسة.

٢- في الآونة الأخيرة هناك اهتمام متزايد بالمعاقين و بضرورة دمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة مع العاديين، ويستلزم ذلك إكسابهم عدد من السلوكات الاجتماعية التي تسهل لهم عملية التفاعل الاجتماعي.

٣- إمكانية الاستفادة من نتائج هذا البحث في إعداد برامج ودورات تدريبية للمعلمين والأهل وتبصيرهم بالطرائق والأساليب العملية للتخفيف من حدة هذه المشكلات.

٤- في حدود إطلاع الباحثة هناك ندرة في الدراسات المحلية التي تناولت المشكلات السلوكية لدى الأطفال العاديين والمكفوفين، مما يفيد القائمين والمشرفين على رعايتهم في إعداد وتخطيط المناهج الملائمة والمناسبة لهم.

٥- تزويد المكتبة العربية بمقاييس جديدة لقياس المشكلات السلوكية لدى الأطفال العاديين والمكفوفين.

ولعل هذا البحث من البحوث التي تهدف إلى التعرف على المشكلات السلوكية لدى التلاميذ العاديين والمكفوفين كأسس لبناء برامج وأساليب التدخل السيكولوجي – التربوي التي لا تلقى غالباً ما تستحقه من اهتمام الباحثين في سوريا وفي الوطن العربي.
وربما حظي البحث في مشكلات المراهقين والشباب، بل وحتى كبار السن باهتمام أكبر من الاهتمام بمشكلات الطفولة لدى التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، وبخاصة الإعاقة البصرية، ولهذا فإن هناك فجوة في البحث في مشكلات النمو الإنساني، أهملت معها البداية الحقيقية لتلك المشكلات وهي – الطفولة – .
حيث أن مرحلة الطفولة تلعب دورا مهما في تكوين شخصية الطفل وصحته النفسية، لأن المجتمع بأسره بحاجة إلى الفرد المسؤول اجتماعياً الذي يساهم في بناء مستقبله ومستقبل أمته.

– رابعا : أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

١- معرفة نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ العاديين والمكفوفين. (بتقديرهم وبتقدير معلميهم).

٢- معرفة نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ العاديين والمكفوفين وفق متغيرات البحث: (الجنس، العمر، التحصيل الدراسي). (بتقديرهم وبتقدير معلميهم).
٣- معرفة الفروق في المشكلات السلوكية بين التلاميذ العاديين والمكفوفين. (بتقديرهم وبتقدير معلميهم).
٤- معرفة الفروق في المشكلات السلوكية بين التلاميذ العاديين والمكفوفين وفق متغيرات البحث: (الجنس، العمر، التحصيل الدراسي). (بتقديرهم وبتقدير معلميهم).

ـ خامسا : أسئلة الدراسة:

حظيت المشكلات السلوكية لدى المكفوفين والعاديين في مرحلة الطفولة بالاهتمام الكبير في الدول الأجنبية، إلا أنها لم تحظى بقدر كاف من الاهتمام في الدول العربية عامة وسورية خاصة، الأمر الذي يبرر إجراء دراسات علمية للتعرف على هذه المشكلات.

وتسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ العاديين والمكفوفين؟ (بتقديرهم وبتقدير معلميهم).
٢- ما نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ العاديين والمكفوفين وفق متغيرات: الجنس، العمر، التحصيل الدراسي؟ (بتقديرهم وبتقدير معلميهم).
٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية بين التلاميذ العاديين والمكفوفين؟ (بتقديرهم وبتقدير معلميهم).
٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية بين التلاميذ العاديين والمكفوفين تعزى لمتغير الجنس؟ (بتقديرهم وبتقدير معلميهم).
٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية بين التلاميذ العاديين والمكفوفين تعزى لمتغير العمر؟ (بتقديرهم وبتقدير معلميهم)
٦- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية بين التلاميذ العاديين والمكفوفين تعزى لمتغير التحصيل الدراسي؟ (بتقديرهم وبتقدير معلميهم)

ـ سادسا : التعريفات الإجرائية:

ـ الأطفال المكفوفون:

هم الأطفال المكفوفون الذين تتراوح أعمارهم من ٦-١٢ سنة الملتحقين بمعهد التربية الخاصة لتأهيل المكفوفين في مدينة دمشق.

ـ الأطفال العاديون:

هم الأطفال المبصرون الذين تتراوح أعمارهم بين ٦-١٢ سنة الملتحقين بمدارس العاديين في مدينة دمشق.

ـ المشكلات السلوكية:

هي المشكلات التي تقيسها قائمة الرصد التي أعدتها الباحثة والتي تبلورت في ثمانية أبعاد هي: القلق، التمرد، العدوان، الانسحاب من المشاركة الاجتماعية (الانطواء)، الغضب الشديد، اللامبالاة، الشرود والتشتت، الحساسية الزائدة (المفرطة).

ـ القلق:

ويشير إلى الأعراض الجسمية والمشاعر النفسية التي تظهر على التلميذ القلق، من إجهاده بالتفكير في العمل الذي يكلف به، وتفكيره بشكل كبير بنتائج أعماله وخاصة السلبية منها، ارتباكه وتوتره في بعض المواقف وما يظهر عليه من تصرفات كقضم الأظافر وتعرقه وفرك يديه.....

ـ التمرد وعدم الطاعة:

ويشير إلى السلوكات التي يبديها التلميذ المتمرد في احتجاجه وعدم رضاه عما يقوله المعلم، عنيد، غير مطيع، يحرض زملائه على مخالفة نظام المدرسة، يرفض الانتظام في الصف، يتأخر عن قرع الجرس....

ـ العدوان:

ويشير إلى السلوكات التي يظهرها التلميذ كتشاجره كثيراً مع زملائه، رده بغضب عندما يستثيره الآخرون، إلحاقه الضرر بممتلكات الآخرين، تحديه وتحرشه بالآخرين، شتمه زملائه وتلفظه بألفاظ بذيئة بحقهم، لا يطيع إلا إذا هدد بالعقاب.

ـ الانسحاب من المشاركة الاجتماعية (الإنطواء):

ويشير إلى السلوكات التي يبديها التلميذ الانطوائي كتجنبه لفت الانتباه إليه وعدم رغبته بمشاركة الآخرين حتى وإن دعي إلى ذلك، تفضيله العمل بمفرده، انزعاجه كثيراً عندما يعلم أن الآخرين يعرفون شيئاً عنه.

ـ الغضب الشديد:

ويشير إلى التصرفات التي يبديها التلميذ النزق أو الغضوب، كغضبه لأتفه الأسباب، انتحابه بدون سبب وجيه، صراخه عندما يتعرض لموقف يزعجه، تصرفه بطريقة تسيء لعلاقته بالآخرين عندما يكون غاضباً.

ـ اللامبالاة:

ويشير إلى التصرفات التي يبديها التلميذ اللامبالي كعدم اهتمامه بواجباته المدرسية، وعدم اهتمامه بنظافة وترتيب كتبه ودفاتره، وعدم اهتمامه بمظهره الخارجي، وعدم اهتمامه بالملاحظات التي توجه إليه.

ـ الشرود والتشتت:

ويشير إلى السلوكات التي تظهر على التلميذ الذي لديه مشكلة شرود والتشتت كشروده الكثير في الصف، تركيزه الضعيف في الصف وعدم متابعته لما يجري من نشاط في الصف، نسيانه للقوانين والقواعد اللازمة في تأدية الواجبات، تشتت ذهنه بسهولة، ارتكابه أخطاء تدل على الإهمال وعدم التركيز.

ـ الحساسية الزائدة:

ويشير إلى السلوكات التي يبديها التلميذ ذو الحساسية الزائدة، كاهتمامه كثيراً لرأي الآخرين به، تردده كثيراً عن المشاركة في الصف خوفاً من الانتقادات والتعليقات السلبية، تأثره كثيراً بما يوجه إليه من ملاحظات، بكائه لأتفه الأسباب.

ـ التحصيل الدراسي:

معدل الطلاب في جميع المواد الدراسية في الفصل الدراسي الأول في عام ٢٠٠٧م.

ـ التعريفات النظرية:

الكفيف: إن التعريف القانوني للمكفوف الذي تأخذ به معظم السلطات التشريعية في البلدان المتقدمة، هو ذلك الفرد الذي لا تزيد حدة الإبصار لديه عن ٢٠/٢٠٠ (٦/٦٠) قدم في أحسن العينتين، وتفسير ذلك أن الجسم الذي يراه الشخص العادي عن مسافة (٢٠٠) قدم يجب أن يقرّب إلى مسافة(٢٠) قدماً حتى يراه الشخص المكفوف، وهذا التعريف المعتمد قانونياً في الولايات المتحدة ومعظم الدول الأوربية (الروسان،١٩٩٦، ص٤٦).

المشكلة السلوكية: فالمشكلة هي ظروف غير مرغوب فيها تحدث في نسق يشكل عائقاً يحول بين الفرد وحياته الطبيعية، وما تحمله من عوامل النمو النفسي والبدني والاجتماعي، ويشير (محمد محروس) إلى أنها صعوبات في علاقات الشخص بغيره أو في إدراكه للعالم الخارجي أو في اتجاهاته نحو ذاته. (الشناوي، ١٩٩٦، ص ١٣٩).

الفصل الثاني

الإعاقة البصرية

- أولا : مقدمة

- ثانيا : أسباب الإعاقة البصرية

- ثالثا : نسبة انتشار المعاقين بصرياً.

- رابعا : خصائص ذوي الإعاقة البصرية

- الخصائص الكلامية واللغوية

- الخصائص الاجتماعية والانفعالية

- الخصائص التعليمية

- الخصائص النفسحركية

- الخصائص العقلية والأكاديمية

الإعاقة البصرية

أولا : مقدمة:

تلعب حاسة البصر دوراً حيوياً في التعلم والنمو الإنساني. ولما كان الأمر كذلك فإن فقدان الإنسان لبصره قد يقود إلى مواجهة العديد من المشكلات والصعوبات النفسية والتربوية والاجتماعية والجسمية. فالإعاقة البصرية تعطل المدخلات البصرية الأمر الذي يجعل الإنسان مرغماً على الاعتماد على الحواس الأخرى وبخاصة حاستي السمع واللمس.

ولكن المعلومات التي يكتسبها الإنسان عبر حاستي السمع واللمس بالرغم من أهميتها لا يمكن لها أن تعوض الفرد كاملاً عن العجز البصري مما يجعل خبراته محدودة نسبياً من حيث الكم والنوع.

ومع أن المبصرين قد يشعرون أن عالم المكفوفين عالم مظلم ومروع وضيق وأن المكفوفين يشكلون فئة متجانسة من الأفراد تمتلك نفس الخصائص ولديها نفس الحاجات، إلا أن ذلك الافتراض ليس صحيحاً بالضرورة. فهناك فروق فردية كبيرة بين الأشخاص المكفوفين فهم قد يختلفون اختلافاً جوهرياً عن بعضهم البعض من حيث مظاهر النمو المختلفة والخصائص النفسية والسلوكية (الحديدي، ١٩٩٨، ص١).

إن الإعاقة البصرية تؤدي إلى تأثيرات سلبية في مفهوم الفرد لذاته وصحته النفسية، وثقته بنفسه، وانخفاض احترام الناس له، ويكون ذلك عندما لا يجد الكفيف الرعاية من قبل الوالدين، لذا ينبغي على المهتمين بشؤون الكفيف ومنذ طفولته مراعاة وإتباع كل الطرق والأساليب المناسبة للتدريب والرعاية الاجتماعية التي تساعده على التغلب على إعاقته وتزوده الخبرات المتعددة لتوظيف حواسه الأخرى توظيفاً يمكنه من الإنجاز والتقدم. إن الأطفال المكفوفين بحاجة إلى الدعم النفسي وتنمية الثقة بالذات لقبول الواقع برضى والاندماج مع مجتمعهم، ومساعدتهم على اتخاذ قراراتهم وأداء أدوارهم.(المطيري، ٢٠٠٥، ص٢).

وأشار كمال سيسالم إلى أن العديد من الدراسات التي قام بها كل من بتريكس Petrucci, D (١٩٣٥) وزهران Zahran,H(١٩٦٥) ووارين Warren (١٩٧٧) وكروس Kraus,R (١٩٧٨) والتي بحثت العلاقة بين الإعاقة البصرية والأمراض العصابية انتهت إلى أن هذه الأمراض تنتشر بين ذوي الإعاقة البصرية بدرجة أكبر من انتشارها بين المبصرين، وأن أكثر الأمراض العصابية انتشاراً بين ذوي الإعاقة البصرية هي" القلق" هذا وتوصل رشاد عبد العزيز(١٩٩٤) إلى النتيجة السابقة، فقد وجد أن ذوي الإعاقة البصرية ينتشر بينهم الأمراض العصابية أكثر من المبصرين ومن بين تلك الأمراض القلق، والوسواس القهري، الرهاب، والأعراض السيكوسوماتية، والهستريا، والاكتئاب (سيسالم،١٩٨٨ ،ص٧٦).

أضف إلى ذلك نتائج العديد من الدراسات التي أجريت في هذا المجال بدءاً من دراسة بيومان Bauman (١٩٦٤)، وهاردي Hardy, R (١٩٦٧)، وسامية القطان (١٩٧٤)، وحمدي حسنين (١٩٨٩)، وعبد العزيز الشخص (١٩٩٢)، وأحمد الشافعي (١٩٩٣) وآمال نوح (١٩٩٥)، والتي أشارت جميعها إلى أن ذوي الإعاقة البصرية يغلب عليهم مشاعر القلق والصراع والدونية، والسلبية، وعدم الثقة بالنفس، واختلال صورة الجسم، والانطواء.

وأن هذه الفئة أكثر استخداماً للحيل الدفاعية كالكبت والتبرير والتعويض والانسحاب. كما أنهم أكثر عرضة للاضطرابات الانفعالية (الببلاوي،٢٠٠١ ،ص٢٢)

ويمكن القول إن تعدد المصطلحات المستخدمة للتعريف بالفرد الكفيف ما ترجع إلى جوانب معينة يهتم بها الباحثون فهناك التعريفات التي تعتمد على اللغة وأخرى على الجوانب القانونية وبعضها يهتم بالجانب التربوي.

تعريف الاعاقة البصرية :

إن التعريف القانوني للمكفوف الذي تأخذ به معظم السلطات التشريعية في البلدان المتقدمة، هو ذلك الفرد الذي لا تزيد حدة الإبصار لديه عن ٢٠/٢٠٠ (٦/٦٠) قدم في أحسن العينتين، وتفسير ذلك أن الجسم الذي يراه الشخص العادي عن مسافة (٢٠٠) قدم يجب أن يقرّب إلى مسافة(٢٠) قدماً حتى يراه الشخص المكفوف، وهذا التعريف المعتمد قانونياً في الولايات المتحدة ومعظم الدول الأوربية (الروسان،١٩٩٦، ص٤٦).

أما منظمة الصحة العالمية فإنها تعتمد درجة مختلفة، فالكفيف وفق معيارها هو من تقل حدة إبصاره عن (٣/٦٠)، وإذا ترجم ذلك وظيفياً فإنه يعني أن ذلك الفرد لا يستطيع رؤية ما يراه الإنسان سليم البصر عن مسافة (٦٠) متراً، إلا إذا قرّب له إلى مسافة (٣) أمتار، ويشيع استخدام تعريف منظمة الصحة العالمية في الدول الأقل نمواً(السرطاوي وآخرون، ١٩٩٥، ص٧٢) أما المكفوفين جزئياً (ضعاف البصر) فإنهم أولئك الأفراد الذين يمتلكون إبصار يتراوح من ٢٠/٧٠ إلى ٢٠/٢٠٠ في العين بعد التصحيح الممكن (عبد الرحيم،١٩٨٣،ص٢٠١).

إن التعاريف السابقة لا تعني كثيراً للمتخصصين في مجال التربية من حيث الأغراض التعليمية والتربوية، لذلك وجب صياغة تعاريف تربوية تحدد على نحو واقعي من الذين نعتبرهم مكفوفين كلياً ومن الذين نعتبرهم ضعاف بصر وفقاً للنواحي التعليمية، بحيث تأخذ بالحسبان درجة تأثير الإعاقة البصرية في تعليمهم وما تفرضه هذه الدرجة من ضرورة إعداد برامج ووسائل تعليمية خاصة وملائمة. (Hallahan and Kauffman, ١٩٩١,p: ٢٢١).

وأن وجهة النظر التربوية ترى أن الكفيف كلياً هو من فقد القدرة البصرية بشكل كلي، حيث لا يستطيع القراءة والكتابة العادية، مما يجعله مضطراً لاستخدام حاسة اللمس لتعلم

القراءة و الكتابة بطريقة بريل، أما الكفيف جزئياً (ضعاف البصر) فهم الذين يعانون من صعوبات في الإبصار، إلا أنهم يتمكنون باستخدام المعينات البصرية (كالنظارات الطبية، أو وسائل التكبير أو العدسات) من القراءة والكتابة (Carter, ١٩٨٣, p:٣٠١).

ثانيا :أسباب الإعاقة البصرية:

توجد عدة تصنيفات للأسباب منها، التصنيف الذي يقسم الأسباب التي تؤدي للإصابة بالعمى إلى:

أ ــ أسباب وراثية.

ب ــ أسباب تشريحية.

ج ــ أسباب بيئية.

أ ــ الأسباب الوراثية:

وتشمل العوامل الوراثية والعوامل التي تؤثر على الجنين قبل الولادة منها حالات التهاب الشبكية الوراثي الذي يؤدي إلى ضيق مجال الرؤية وصعوبة تمييز الأشياء في الأماكن ضعيفة الإضاءة، وحالات عتمة عدسة العين المياه البيضاء Cataract وحالات الجلوكوما الخلقية، المياه الزرقاء Claucoma.

ب ــ أسباب تشريحية:

وتنقسم هذه الأسباب إلى أسباب خارجية وأسباب داخلية:

ــ الأسباب الخارجية: وتتعلق بكرة العين وتشمل عيوب الأجزاء المكونة للعين كالشبكية والعدسة والقرنية

ــ الأسباب الداخلية: وتتعلق بالعصب البصري بالمراكز العصبية بالدماغ، وتشمل العيوب التي يصاب بها العصب البصري، وتلف المراكز العصبية في الدماغ المخصصة لتلقي الإحساسات البصرية. (شقير، ٢٠٠٥،ص:١٥٤).

ج ــ أسباب بيئية:

ومن العوامل البيئية المسببة للإعاقة البصرية إصابة الأم الحامل بالحصبة الألمانية والزهري ولا سيما في الثلث الأول من فترة الحمل، مما يؤدي إلى تلف ألياف وأنسجة بعض الأجهزة الحاسية التي من بينها الجهاز الحاسي البصري، ومنها إصابة الفرد ببعض الأمراض التي تؤثر مباشرة على أجزاء العين والجهاز البصري، مثل مرض الزهري والسكر والرمد الحبيبي، والتراخوما والمياه البيضاء والمياه الزرقاء، ومنها أيضاً نقصان الأكسجين اللازم للأطفال الذين يولدون قبل موعد ميلادهم الطبيعي، وتعرض الفرد لبعض الإصابات نتيجة

الحوادث كالمفرقعات والانفجارات أو التعرض لشظايا المعادن كما في حالة الذين يعملون في اللحام أو الحدادة أو النجارة(القريطي، ٢٠٠٥، ص٣٦٠)

ثالثا : نسبة انتشار المعاقين بصرياً:

يتمتع حوالي ٩٨،٥ % من الأفراد بالقدرة على الإبصار بشكل عادي ولكن حوالي ٠،٥%- ١،٥% من الأفراد لا يحظون لأسباب عدة بالقدرة على الإبصار العادي وهو ما يطلق عليه بالإعاقة البصرية والتي قد تأخذ مظاهر شتى، ففي الولايات المتحدة الأمريكية يقدر مكتب التربية نسبة المعوقين بصرياً بحوالي ١%

ويقدر وجود ما بين ٠،٥ % -١،٥ % من الأطفال في سن المدرسة يعانون من اضطرابات بصرية ذات دلالة واضحة.

وأعلنت منظمة الصحة العالمية في جنيف أن هناك ٣٨ مليون شخص يعانون من قصور كبير في البصر وقالت المنظمة أن تسعة من كل عشرة مكفوفين يعيشون في الدول النامية حيث سيصل عدد المعاقين بصرياً بعد خمسة وعشرين عاماً إلى ٦٥ مليون شخص. وأضافت أن عدد سكان الأرض سيرتفع من ٥،٨ مليار نسمة حالياً إلى ٧،٩ مليار نسمة بحلول العام ٢٠٢٠ وسيكون ١،٢ مليار شخص منهم دون الستين من العمر(بينهم ٥٤ مليون معاق بصرياً) أما الشرائح العمرية الأخرى فتضم ٢١ مليون نسمة (عبيد، ٢٠٠٠، ص٣٣)

رابعا :خصائص ذوي الإعاقة البصرية:

إن تأثير الإعاقة يمتد إلى جوانب عديدة من شخصية الفرد المعاق، وأن تحديد خصائص شخصية المكفوف من الاعتبارات المهمة التي تؤخذ عند تقديم المساعدة التربوية، مثل الوسائل والمعينات، والأنشطة التعليمية، وطرق التدريس الملائمة، وغيرها من التسهيلات التي تساعد على نموه المعرفي والنفسي والاجتماعي. (حسين، ٢٠٠٣،ص ٧٦)

ويمكن تصنيف هذه الخصائص على النحو الآتي:

الخصائص الكلامية واللغوية:

إن التطور اللغوي المبكر للطفل الكفيف لا يختلف بشكل كبير عن تطور الطفل المبصر إلا أن عدم القدرة على استكشاف البيئة والتمكن منها والحاجة للقيام ببحث لمسي عن الأشياء الجديدة عادة ما يؤخر اكتساب الكلمات. هذا إلى جانب أن مرحلة ترديد المقاطع الأخيرة من الكلمات قد تطول وقد يردد الطفل جملاً بدون أن يفهم معناها، كما يتأخر استخدام لفظة " أنا" لديه لأنه يستغرق وقتاً لكي يصبح مدركاً لنفسه كشخص، وبعد ذلك قد تصبح المهارات اللغوية معقدة مثل مهارات المبصرين، إلا أن مفاهيم اللون والعرض والعمق

والسرعة.... الخ قد تظل تمثل صعوبة لفترة طويلة جداً من الوقت (Hall,D and Jolly,H ١٩٨٤, p:٢٩٨)

ونظراً لافتقار الطفل الكفيف إلى وسيلة للإدراك البصري فإنه لا يتمكن من رؤية الأشياء في صورتها الكلية الكاملة، إذ يجب عليه أن يدرك أجزاءها أولاً ثم ينتهي بإدراكها ككل عن طريق لمسها بيده، فهو محدود فيما يستطيع تعلمه من هذه المعالجة اللمسية للأشياء وحالما يصبح الشيء بعيداً عن متناول قبضته فإنه يصبح بعيداً عن إدراكه وبطريقة مشابهة إذا لم ترتبط الأصوات بمصادر صوتية مفهومة ومليئة بالمعنى فإنها سوف تخبو وتتلاشى تدريجياً حتى تصبح معدومة ومن هنا فإن الطفل سوف يستغرق وقتاً أطول بكثير في تنمية وبناء إحساسه بديمومة الشيء واستمراره (وليام ليدون و لوريتا ماكجرو، ١٩٩٠،ص ٤)

ونتيجة لاعتماد الشخص الكفيف على الإشارات السمعية فقط في إدراكه للكلام الشفهي، فإنه يصبح حساساً للفروق الدقيقة في تلحين الصوت وطبقته، وعلو وسرعة الكلام أكثر من الآخرين، وهو يعتمد على هذه الإشارات السمعية، للإشارة إلى التوتر أو الاسترخاء والنية الحسنة، وعدم الرضا، الموافقة أو الرفض وهذه الإشارات السمعية بالإضافة إلى الاتصالات البدئية مثل الربت على الظهر أو لمس اليد لها من أهمية كبيرة للمعاقين بصرياً بسبب اعتمادهم الأكبر على الإشارات السمعية و اللمسية من أجل الحصول على المعلومات.

لذلك نجد الطفل ذو الإعاقة البصرية لا يمكنه متابعة الإيماءات والإشارات وغيرها من أشكال اللغة غير اللفظية التي يستخدمها المبصرون في مواقع كثيرة من محادثاتهم، إما لتأكيد ما يقولون أو كبديل يغني عن الكلام أحياناً. (القريطي، ١٩٩٦، ص١٩٨).

لذا يصبح اكتساب اللغة والكلام له أهميته الخاصة في نمو الطفل الكفيف، فاللغة تساعد على اتساع مجال السلوك في أنها تتضمن علاقات شخصية متبادلة من ناحية ولأنها تقدم وسائل للسيطرة على الأشياء البعيدة عن المدى المباشر في ناحية أخرى، إلا أن القيمة الموضوعية الاجتماعية لاكتساب اللغة في خبرة الطفل المبصر تختلف عن المكانة التي تحتلها في حياة الطفل الكفيف، فالكلمات بالنسبة للطفل الكفيف تصبح مصدراً للاستثارة الذاتية بدرجة أكبر مما لدى الطفل المبصر فهي تعود بالطفل ثانية تجاه ذاته وتجعل له بيئته الخاصة، ومن هنا تبدأ عند الطفل الكفيف ظاهرة " اللاواقعية اللفظية" (عبد الرحيم، ١٩٦٩،ص ٢٩).

تلك الظاهرة اللاواقعية اللفظية التي تنشأ نتيجة اعتماد الكفيف على الكلمات والجمل التي لا تتوافق وخبراته الحسية، فالكفيف يصف عالمه اعتماداً على وصف المبصرين له ولهذا فهو يعيش في عالم غير واقعي، وهذا يعني أن الكفيف لا يصف بيئته بكلمات ذات معنى بالنسبة لما يحس به هو إنما وفقاً لما يحس ويشعر به الآخرون.

إن اللاواقعية اللفظية محاولة من الكفيف للحصول على موافقة مجتمعه، ولذلك فهو يعمل كما يريد مجتمعه وليس كما يريد هو. (الحديدي، ١٩٩٦،ص ٣٨).

الخصائص الاجتماعية والانفعالية:

تتطور العلاقات بين الأفراد داخل المجتمع الواحد وتنمو نتيجة للتفاعل، هذا التفاعل الذي يقوم أساساً على تبادل المنافع والخدمات المادية منها والمعنوية، على درجة هذا التفاعل تتحدد طبيعة العلاقة بين الأفراد بعضهم ببعض أو بين الفرد والجماعة، وبسبب هذا التفاعل يحصل الفرد على خبرات مفرحة أو غير مفرحة وقد تغلب إحداها الأخرى، ونتيجة لذلك تتكون لدى الفرد الخصائص الاجتماعية والانفعالية التي تحدد طبيعة علاقته بالآخرين وطبيعة علاقة الآخرين به (عبيد،٢٠٠٠،ص ١٥٥).

فالإعاقة البصرية تؤثر في السلوك الاجتماعي للفرد تأثيراً سلبياً، حيث تنشأ نتيجة لها الكثير من الصعوبات في عمليات النمو والتعامل الاجتماعي، وفي اكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة لتحقيق الاستقلالية والشعور بالاكتفاء الذاتي، وذلك نظراً لعجز المعوقين بصرياً أو محدودية مقدرتهم الحركية وعدم استطاعتهم ملاحظة سلوك الآخرين ونشاطاتهم اليومية وتعبيراتهم الوجهية كالبشاشة والعبوس، والرضا والغضب، وغيرها مما يعرف بلغة الجسم، وتقليد هذه السلوكيات أو محاكاتها بصرياً والتعلم منها. (القريطي، ١٩٩٦، ١٩٧-١٩٨).

وهكذا يتضح أن الاتصال العيني Eye contact يلعب دوراً أساسياً في عملية التفاعل الاجتماعي، فالاتصال العيني عادة ما يكون مستمراً أثناء المحادثة بين شخصين مبصرين، لكن الشخص المعوق بصرياً قد لا يتقيد بهذا الروتين الاجتماعي، فربما وجه نظره نحو الأسفل أو الأعلى أو إلى اليمين أو إلى اليسار بما قد يفسره الطرف الثاني في المحادثة على أنه عدم اهتمام أو إعراض أو ملل، مع أن الشخص الكفيف قد يتصرف على هذا النحو بقصد زيادة فاعلية الاستماع لديه. (الموسى، ١٩٩٦، ص٨٥).

فكف البصر يؤثر على قدرة الشخص على الاستثارة والتفاعل الاجتماعي تلك العمليات التي تعتمد على رؤية الحركة والاستمتاع بالمشاهدة، وفقدان الكفيف لهاتين الوظيفتين يعطل جانباً هاماً من جوانب الشخصية المتكاملة التي تحس بالجمال وتسعى إليه، بل إن اعتماد الكفيف على تصوره الذاتي لهذه المدركات يجعل منها تصورات يشوبها الغموض والرهبة.

(منصور، ١٩٨٥،ص ٨٨)

فالشخص الكفيف بحكم عجزه عن الرؤية التي تعيقه عن ممارسة كثير من ألوان النشاط التي يمارسها المبصر، تفتقد شخصيته إلى عنصر الثقة بالنفس فيشعر بالقلق الذي تتحدد نسبته ودلالته بحسب شخصية الفرد الذي تنتابه هذه النوبات من القلق بمعنى أن هناك من يتحمل

القلق فلا تبدو عليه أعراضه وهناك من يظهر عليه القلق بصورة مباشرة ويبدو ذلك في سلوكياته (موسى، ٢٠٠٢، ص٢٦٧).

وهذا القلق يدفعه إلى عدم الخوض في مغامرات استطلاعية قد تعرضه لإشكال من الأذى، ولذلك فهو يكبت دافعاً إنسانياً أصيلاً هوت حب المعرفة واستجلاء آثار ما حوله. وإذا استجاب الكفيف لهذا الواقع فإنه قد يتعرض إلى تجربة قاسية تجعله يكبت هذا الدافع، وتصبح حياة الكفيف صراعات متعددة بين أن يعيش في عالم المبصرين أو عالمه الخاص المحدود، وإذا رغب في الخروج من عالمه الضيق والاندماج في عالم المبصرين، اصطدم بآثار عجزه التي تدفعه مرة أخرى إلى عالمه المحدود. (uurre et al ,١٩٩٩,p:٣٥)

فالطفل المعوق بصرياً غالباً ما يمتثل لوصمته بالإعاقة، فالنظرة التشاؤمية لاستعداداته ومقدراته، تشعره بعدم القيمة الذاتية، مما يؤثر سلباً على نموه النفسي والتعليمي والاجتماعي ويعوق نمو مفهوم إيجابي عن ذاته،كما أن الاتجاهات المجتمعية السلبية نحو المعوقين، والتي تعزز الأحكام القبلية والتوقعات المتدنية لأدائهم، مما يزيد الفجوة والحواجز النفسية بينهم و بين أقرانهم العاديين ، ويؤثر سلباً على توافقهم الاجتماعي. (الجبالي، ٢٠٠٥، ص ١٩٣).

ولقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أن ذوي الإعاقة البصرية يغلب عليهم مشاعر القلق، والصراع والدونية، والسلبية، وعدم الثقة بالنفس والانطواء، وأن هذه الفئة أكثر استخداماً للحيل الدفاعية كالكبت والتبرير والتعويض والانسحاب كما أنهم عرضة الاضطرابات الانفعالية (الببلاوي: ٢٠٠١، ٢٢)

الخصائص التعلمية:

تتحدد تأثيرات الإعاقة البصرية على القدرات التعلمية في ضوء عدة عوامل أهمها: العمر عند حدوث الضعف البصري، شدة الضعف البصري، الخبرات والفرص المتاحة للنمو. ولعل أكبر التأثيرات المحتملة للإعاقة البصرية على التعلم هي حرمان الطفل من فرص التعلم العرضي الذي يتوفر للأطفال المبصرين من خلال المشاهدات البصرية اليومية (Haring, ١٩٨٢). فالأطفال المعوقون بصرياً يعتمدون على الحواس الأخرى (السمع، اللمس، الشم) لتطوير المفاهيم وكما هو معروف فإن الحواس ليست بنفس المستوى من الفاعلية لجمع المعلومات كحاسة البصر.

وبناء على ذلك فقد أكد لوينفلد (Lowenfeld, ١٩٦٢) أن الإعاقة البصرية تفرض قيوداً على:

أ ــ طبيعة خبرات الطفل ومدى هذه الخبرات.

ب ــ قدرة الطفل على التنقل في البيئة .

ج ــ قدرة الطفل على السيطرة على البيئة والسيطرة على الذات.

وهذه القيود تحد من قدرة الطفل على تهيئة فرص الملاحظة والخبرة لنفسه، وتترك أثراً كبيراً على إمكانية معرفة وإدراك العلاقات القائمة على الشكل والحجم والوضع في الفراغ، كذلك فهي تمنع استخدام التعبيرات المناسبة والإيماءات الجسمية الملائمة مما قد يؤثر سلباً على النمو.(الحديدي، ١٩٩٨،ص١٣٢)

ولكن ذلك كله يمكن تعويضه من خلال الخبرات غير اللفظية والمباشرة.

فاللغة وسيلة مهمة من وسائل الحصول على المعلومات. ولكن تشتق من الخبرات المباشرة، ولذلك فإن من الأهمية بمكان توفر الخبرات الحسية المباشرة للأطفال المعوقين بصرياً (Haring, ١٩٨٢). على أية حال فإن مثل هذه المعلومات تبقى محدودة ولذلك تشير الدراسات إلى معاناة الأطفال المعوقين بصرياً من صعوبات جمة على صعيد التطور المفاهيمي (فقدرتهم على تأدية المهمات التي تتطلب التفكير التجريدي محدودة) وتطور إدراك العلاقات المكانية (بسبب عدم القدرة على رؤية المسافات والعلاقات الفراغية بين الأشياء المختلفة في البيئة) (الحديدي والخطيب، ٢٠٠٣، ص٣٩٢).

الخصائص النفسحركية:

إن الحركة تستلزم نوعين من الطاقة، أولهما طاقة طبيعية عضوية، وثانيهما طاقة نفسية، فالحركة ليست مجرد انتقال من مكان إلى مكان بقدر ما تتضمنه من تفكير وربط علاقات بين الأشياء والأماكن المختلفة التي يتحرك بينها الفرد.

فالطفل الكفيف عندما ينتقل من مكان إلى آخر يستخدم جميع حواسه فيما عدا حاسة البصر، فهو يستخدم حاسة الشم في تمييز الروائح المختلفة التي تصادفه، ويتحسس الأرض بقدميه أثناء سيره ليتعرف على طبيعتها، ويستخدم حاسة السمع في تمييز الأصوات التي يتعرض لها، ويقدر الزمن الذي استغرقه في المسافات التي يقطعها، ويقوم بربط جميع هذه العناصر ببعضها حتى يحصل على الصورة الذهنية للمكان الذي يتحرك فيه، ولا شك أن ذلك يستنفذ منه طاقة نفسية كبيرة (عبد الغفار،الشيخ، ١٩٨٥،ص ١٤٠).

ولذا فمن الطبيعي أن تزداد المشاكل الحركية والقصور الحركي لدى المعاق كلما اتسع نطاق بيئته أو كلما ازدادت تعقيداً، لأن هذا سيفرض عليه التفاعل مع مكونات وعناصر متداخلة قد يصعب عليه إدراكها في غياب حاسة البصر (سيسالم، ١٩٨٨، ص٧١).

فالحركة المحدودة للكفيف لها أسباب كثيرة أكثرها وضوحاً هي القدرة المحدودة على إدراك الأشياء البعيدة، و الأقلها وضوحاً ما يقع في مجالات تحفيزه، فالطفل الكفيف لا يستطيع أن يرى الأشياء أو الأشخاص حتى يتأهب للوصل إليهم كما يفعل المبصر، فعليه أن ينتظر إلى

أن يسمع صوتاً أو يشم رائحة أو يلمس شيئاً حتى يثار فضوله، هذا إلى جانب أنه محروم من القدرات البصرية التي يقلدها والمثيرات البصرية التي تنبه الطفل المبصر لكي يتعلم الحبو، والزحف، والوقوف، والمشي، والجري تلك المثيرات التي يفتقد إليها الطفل الكفيف.
(Telford, C and Sawrey, J ١٩٧٢, p: ٣٠٩)

وهكذا يواجه الكفيف صعوبات فائقة في ممارسة سلوكيات الحياة اليومية أو تنقلاته من مكان لآخر، وذلك نتيجة لفقدان الوسيط الحاسي الأساسي اللازم للتعامل مع المثيرات البصرية ومن ثم التوجه الحركي في الفراغ وهو حاسة الإبصار، مما يدفعه إلى بذل المزيد من الجهد، ويعرضه للإجهاد العصبي والتوتر النفسي والشعور بانعدام الأمن عموماً، والارتباك تجاه المواقف الجديدة خصوصاً، لا سيما مع تزايد ما تفرضه التغيرات العلمية والتكنولوجية السريعة والمتلاحقة من تعقيدات في الوسط البيئي خارج المنزل وداخله.(القريطي، ١٩٩٦، ص٢٠١).

إن غياب فرص إشباع الحاجات الأساسية للحركة قد تؤدي على أن يبحث الأطفال ذوي الإعاقة البصرية عن الرضى من خلال قيامهم بنشاطات جسمية نمطية غير هادفة تسمى" العميانيات" (Blindisms) وتشمل هذه الأنماط على حركات في الأطراف أو الرأس أو فرك ونقر العينين بالإصبع ويرى نايت (Kinght) أن السلوك النمطي الذي يظهره المكفوفون سلوك غير هادف يتعلمه الشخص المكفوف في المراحل العمرية المبكرة كوسيلة للتعايش مع الظروف الخاصة التي تفرضها عليه إعاقته البصرية. ويضيف أن هذا السلوك النمطي يكتسب في مراحل النمو الحرجة وأنه في حالة حدوثه في تلك المراحل يصبح من الصعب التخلص منه.

ففي مراحل النمو الحساسة تتطور معظم المهارات الجسمية والإدراكية. ولأن الطفل المكفوف لا يحصل على إثارة جسمية وحسية كافية فهو يلجأ إلى إثارة الذات كوسيلة للتعامل مع البيئة والتفاعل معها وبعبارة أخرى يرى نايت أن السلوك النمطي أداة للتحرر من الخوف ولخفض التوتر ووسيلة للحصول على الحنان والشعور بالأمن. وعندما يتقدم به العمر فإن الشخص المكفوف يظهر هذا السلوك ويعممه في المواقف التي يحتاج فيها إلى التحرر من القلق والخوف والإحباط (Knight, ١٩٧٢, p: ٣٠٢).

وهناك من يرى أن الاستجابات النمطية استجابات متعلمة. فقد أشارت بلاش (Blasch) إلى أن الأطفال الصغار في السن عندما يحصلون على انتباه أمهاتهم وحنانهن غالباً ما يهزون أجسامهم وبذلك فإن هذا السلوك يتم تعزيزه. وقد يأخذ التعزيز أشكالاً أخرى وبخاصة التعزيز الذاتي الحسي والتعزيز الاجتماعي المتمثل بالانتباه. (Blasch, ١٩٧٨, p: ٢١٥)

و منهم من يرى أن السلوك النمطي سلوك غير تكيفي يحد من انتباه الطفل وبذلك فهو يؤثر على تحصيله التربوي.

وهو كذلك يعزل الطفل المكفوف عن بيئته، وبما أن المعلمين قد لا يستطيعون تحديد أسباب السلوك النمطي فإن عليهم التركيز على تنفيذ الأساليب العلاجية. وقد بينت الدراسات في العقود الماضية أن أساليب تعديل السلوك هي الأكثر فاعلية في خفض هذا النوع من السلوك (Warren, ١٩٨٤, p: ١٣٠). ويعزي البعض سبب ظهور هذه الحركات إلى عدم توفر الفرص المتنوعة وقلة التشجيع للسلوكيات المقبولة. (الحديدي، ١٩٩٦، ص٢٧- ٢٨).

وهكذا تعتبر الحركة من العوامل المؤثرة في شخصية الكفيف حيث يعجز عن الحركة بنفس السهولة والمهارة التي يتحرك بها المبصر إذا ما أراد توسيع دائرة محيطه الذي يعيش فيه، ولذا فإن حركته تتسم بالكثير من الحذر واليقظة حتى لا يصطدم بعقبات نتيجة تعثره بشيء أمامه وهذا يستلزم حاجته إلى الرعاية والمساعدة خارج المنزل الذي يألفه مما يجعله أكثر تقبلاً للمساعدة من الآخرين حتى ولو كان قادراً على الاستغناء عنها، ومثل هذه المواقف تؤثر كثيراً في شخصيته وفي علاقاته الاجتماعية مع من حوله.(بركات، ١٩٨٨، ص: ٨٣)

الخصائص العقلية والأكاديمية:

جاء في نتائج العديد من الدراسات السابقة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين قدرات الفرد العادي والمعاق بصرياً على اختبار ستانفورد بينه أو الجانب اللفظي من مقياس وكسلر، ولكن قد تقل قدراته على اختبارات الذكاء العملية، وقد أشار " هينز" إلى أن الإعاقة البصرية لا تؤثر على القدرات العقلية للمعوقين بصرياً.(شقير، ٢٠٠٥، ص١٦١)

وتشير دراسات " أوسبون و تيلمان" Osbonne and Tillman إلى أن الطفل الكفيف أقل تذكراً للأشياء من المبصر وأنه غير قادر على الربط بين الأشياء،كما أنه غير قادر على ربط الأفكار بالموضوعات وتشير دراسات " سكيفاتز و كيفارت" Schivartz and Kephart إلى أن الطريقة التي يكتسب بها الطفل الكفيف معلوماته الخاصة، تتم بصورة مشوهة ومنقوصة في فهم الأشياء البسيطة والأفكار الواضحة، كما أن تقبلهم للعالم المحيط غير كامل وحركاتهم محدودة. (حسين، ٢٠٠٣، ص ٤٧)

أما من حيث التصور والتخيل البصري، فإنه بالرغم من أن بعض العميان قد يبدعون أحياناً صوراً بصرية حافلة بالحركة وفائقة الدقة والوصف، إلا أن هذه الصور ليست أكثر من اقتران لفظي حفظه الأعمى، ثم استدعاه لتركيب صور بصرية لا تقابل في ذهنه شيئاً يمت إلى الواقع المرئي بصلة.

فقد يصف السماء بكونها صافية لكنه لا يدرك هذا الإحساس البصري إلا عن طريق إحساس آخر يصاحبه ويقترن به، وهو الإحساس بهدوء الجو الذي لا تتخلله الرياح أو الرعد أو المطر. (فهمي، ١٩٨٥، ص ٢٣)

كما لا يمكن للأعمى ممارسة النشاط التخيلي باستخدام عناصر بصرية وذلك أن عملية التخيل البصري تنطوي على عمليتين فرعيتين هما: استرجاع صور حاسية بصرية سبق إدراكها واختزانها في الذاكرة (عملية إستدعائية أو إستحضارية) ثم إعادة إنتاج هذه الصور باستخدام صيغ أو تكوينات أو أفاق جديدة منها (عملية بنائية أو إنشائية) وحيث أن الذاكرة البصرية لدى الأعمى غالباً ما تكون خالية من هذه الصور والمدركات و بذلك لا يمكنه استرجاعها وإعادة تركيبها أو المزج بينها في تكوينات ومركبات جديدة مثلما يفعل الشخص المبصر. (القريطي، ٢٠٠٥، ص ٣٧٧).

وتعتبر حاستي السمع واللمس قناتا الحصول على المعرفة بالنسبة للفرد الكفيف ومن الضروري أن يتعرف على الوظائف الأساسية لهاتين الحاستين للوقوف على أهميتهما وتنميتهما بطريقة وظيفية،تمكّن حاسة السمع الكفيف من الحصول على معلومات من خلال الاتصال اللفظي وتحافظ على بقاء الفرد على اتصال بالمظاهر الاجتماعية والمادية في البيئة. والسمع يعطي فكرة عن بعد المسافة عن الشيء واتجاهه، لكنه لا يعطي أية معلومات عن طبيعة الشيء، ولكن لا نستطيع أن ننكر أن المصادر الصوتية من المصادر الأساسية التي يستمد منها الطفل الكفيف خبراته عن عالم الأشياء منذ الميلاد.

كذلك تساعد حاسة اللمس الكفيف على إدراك الحجوم والأشكال إلا أنها لا تستطيع إدراك المسافات البعيدة أو إدراك الحجوم الكبيرة والألوان، والتمييز بواسطة اللمس لا يكون له أثر فعال إلا إذا كان هناك اتصال مباشر بين الكفيف والشيء نفسه، وهذا يحد من قيمة هذه الحاسة، فهناك أشياء لا يمكن لمسها كالشمس والسحاب، وهناك أشياء دقيقة جداً يصعب لمسها مثل الحشرات الصغيرة، وهناك أشياء ضخمة لا تخضع للملاحظة عن طريق اللمس كالمباني والجبال والشجر، ونجد أيضاً الأشياء المتحركة كالسيارات والأشياء الحية الخطرة، والأشياء في ظروف معينة كالاحتراق والغليان، وكل هذه الأشياء تتفوق حاسة البصر في إدراكها على حاسة اللمس، ولا يمكن إهمال حاسة اللمس في معرفة بعض الخبرات المهمة كخاصية السطح مثل الخشونة أو النعومة والاستواء أو التعرج وكذلك درجات الحرارة والوزن والحجم والمرونة والصلابة.

كما أن حاسة الشم تعطي معطيات لا بأس بها عن الأشياء التي لها روائح مميزة، كما تساعد حاسة التذوق في معرفة خصائص الأشياء مثل الحموضة والقلوية، الحلاوة

والملوحة،ولكن ليس في الإمكان معرفة هذه الخصائص بصورة مباشرة من قبل الكفيف لأنها قد تشكل خطراً على حياته (حسين، ٢٠٠٣، ص ٤٨- ٤٩- ٥٠).

أما بالنسبة للخصائص الأكاديمية فإنها لا تقتصر على درجة وطبيعة استعداد المعاق بصرياً للنجاح في الموضوعات الدراسية فقط، بل تتعداها إلى كل ما هو مرتبط بالعمل المدرسي مثل درجة المشاركة في الأنشطة الصفية و اللاصفية وطبيعة التفاعل مع المدرسين والزملاء.

وهناك عوامل كثيرة تؤثر مجتمعة أو منفردة على طبيعة الخصائص الأكاديمية للمعاق بصرياً مثل درجة الذكاء، وزمن الإصابة بالإعاقة (ولادية، طارئة) ودرجة الإعاقة (كف بصري كلي، كف جزئي) وطبيعة الاتجاهات الاجتماعية (سالبة، موجبة) وطبيعة الخدمات الاجتماعية والتعليمية و التأهيلية والنفسية والصحية التي تقدم للمعاق بصرياً في المجتمع.

إن هذه العوامل بدورها مجتمعة أو منفردة تؤثر على كل من طبيعة مفهوم المعاق بصرياً عن ذاته وكذلك على درجة تقبله لإعاقته، وهما تؤثران بدورهما على طبيعة خصائص المعاق بصرياً الأكاديمية وعلى درجة نجاحه الأكاديمي، ومن أهم الخصائص الأكاديمية للمعاق بصرياً والتي أوردتها معظم الدراسات ما يلي:

١ ـ بطء معدل سرعة القراءة سواء بالنسبة للبرايل أو الكتابة العادية.

٢ ـ أخطاء في القراءة الجهرية.

٣ ـ انخفاض في مستوى التحصيل الأكاديمي.

٤ ـ خصائص أكاديمية خاصة بالمبصرين جزئياً منها الاقتراب من العمل البصري سواء كان كتاب أو سبورة، وقصور في تحديد معالم الأشياء البعيدة وقصور في تحديد معالم الأشياء الدقيقة الصغيرة والإكثار من التساؤلات والاستفسار للتأكد مما يسمع أو يرى.

(هتلي وآخرون، ٢٠٠١، ص ١٢٠).

الفصل الثالث

المشكلات السلوكية

- أولا : مقدمة
- ثانيا : تعريف المشكلات السلوكية
- ثالثا : تصنيف المشكلات السلوكية
- رابعا :المشكلات السلوكية عند الأطفال
- الأسباب والعوامل التي تؤدي للمشكلات السلوكية
- معدلات شيوع اضطرابات السلوك
- المشكلات السلوكية التي تتناولها الدراسة
- القلق
- العدوان
- التمرد وعدم الطاعة
- الانسحاب الاجتماعي (الانطواء)
- الغضب الشديد
- اللامبالاة
- الحساسية الزائدة

أولا : مقدمة:

إن الاهتمام الكبير الذي يلقاه الطلبة العاديون من قبل المختصين التربويين، لم ينتقل إلى الطلبة المعوقين إلا خلال العقود الأخيرة، حيث بدأت الأنظار تتجه إلى الطالب المعوق واحتياجاته ومدى تلاؤم المناهج الموضوعة للطلبة العاديين والطلبة المعوقين، وبدأ هذا الاهتمام أولاً في الدول الأوروبية، وبخاصة في إنكلترة وواكبتها كذلك الولايات المتحدة وقد أجريت كثير من الدراسات التي تناولت الفرد المعوق من عدة أوجه، فمنها ما ركزت على أسباب الإعاقة، وأثر الإعاقة على شخصية الفرد ومنها ما تناولت أنواع الإعاقات، وأخرى تناولت المشكلات الاجتماعية والانفعالية المترتبة على وجود إعاقة باعتبار نوع تلك الإعاقة. ثم انتقل الاهتمام إلى الدول العربية، حيث ظهر هذا الاهتمام في بناء مؤسسات خاصة للمعوقين، والقيام بعدد من الأبحاث والدراسات حول الإعاقات الموجودة وأسبابها، وكيفية التعامل معها، وتدريب المختصين للتعامل مع هذه الإعاقات بالطرق المناسبة، وقد ركزت هذه الدراسات على الإعاقات الحركية والعقلية بشكل أكبر من الإعاقات الأخرى، مثل الإعاقة السمعية والإعاقة البصرية.

كذلك كان الاهتمام قليل بدراسة المشكلات السلوكية لدى الطلبة المعوقين بشكل عام والمكفوفين بشكل خاص، ولما كان للمشكلات السلوكية الأثر البالغ على تكيف الفرد وعلى نجاحه في جميع المجالات جاءت هذه الدراسة لتعنى بدراسة المشكلات السلوكية لدى الطلبة المكفوفين والعاديين.

ـ ثانيا : تعريف المشكلات السلوكية:

ترجع المشكلات السلوكية للظروف الغير مناسبة التي يعيشها الفرد وليس للوراثة التي يكون لها دخل في نشوء هذه المشكلات إلا في أحوال خاصة، هذه الظروف البيئية غير المناسبة قد تكون متعلقة بالأسرة أو المدرسة أو المجتمع الذي يعيش فيه الفرد. (اسماعيل، ١٩٧٤أن ص١٢)

فالمشكلة هي ظروف غير مرغوب فيها تحدث في نسق يشكل عائقاً يحول بين الفرد وحياته الطبيعية، وما تحمله من عوامل النمو النفسي والبدني والاجتماعي، ويشير (محمد محروس) إلى أنها صعوبات في علاقات الشخص بغيره أو في إدراكه للعالم الخارجي أو في اتجاهاته نحو ذاته. (الشناوي، ١٩٩٦، ص ١٣٩).

ويذكر (طلعت السروجي) أن المشكلة أو الحاجة وجهان لعملة واحدة ولذا فأي نقص في إشباع حاجات الطفل سواء كانت هذه الحاجات عضوية أو اجتماعية أو نفسية غالباً ما ينشأ عنها مشكلات نفسية. (السروجي ١٩٨٩، ص ١٢٩)

ويذكر (مصطفى زيدان) على أن هناك أربع حالات تؤدي إلى ظهور مشكلات وتدل على عدم التكيف بين الكائن الحي وكل من حاجاته وبيئته المباشرة وإمكاناته للاستجابة وهذه الحالات هي:

١- افتقار البيئة إلى وسائل إشباع الدوافع وهذه الوسائل يجب اكتشافها.
٢- افتقار الكائن الحي إلى القدرة الحركية التي تمكن من الاستجابة للموقف.
٣- الصراع بين رغبتين متعارضتين مما يؤدي إلى موقف مشكل. (زيدان، ١٩٨٤، ص٢٠)

ثالثا : تصنيف المشكلات السلوكية:

تتراوح المشكلات السلوكية من حيث شدتها إلى كونها مجرد مشكلات ثانوية أو أعراض طارئة لا تلبث أن تزول من تلقاء نفسها، وإلى كونها انماط ثابتة في السلوك كشدة الخجل أو زيادة العدوانية أو كونها مشكلات عنيفة يطلق عليها امراض نفسية، تؤثر على علاقات الطفل بالعالم الخارجي، فالطفل يحتاج لمن يساعده في تغلبه على مخاوفه ومواجهة اكتئابه ويخلصه من سلوكه العدواني.(BEE.H: ١٩٨١, P:١٥)

ويصنف (Quay) المشكلات السلوكية إلى:

١- **مشكلات السلوك وتضم:** العدوانية ــ المشاغبة ــ العناد ــ سوء العلاقات الاجتماعية.
٢- **مشكلات الانسحاب وتضم:** الخوف ــ التوتر ــ القلق ــ الخجل ــ الاكتئاب.
٣- **مشكلات عدم النضج وتضم:** عدم تركيز الانتباه ــ عدم التوافق الحسن حركي ــ عدم اهتمام بما حوله والملل.(Quay : ١٩٧٩, P: ٢٠)

أما (عزة حسين) فتصنف المشكلات إلى نوعيات متعددة: الانفعالية ــ الاجتماعية ــ التعليمية ــ الاقتصادية ــ الصحية. (حسين، ١٩٨٥، ص ١٥٣)

وأشار (WOLF) في تقسيم المشكلات عند الأطفال إلى:

١ــ مشكلات انفعالية:

وتشتمل على سلوك ينمو عن طريق اضطرابات في انفعالات الطفل كالقلق والخوف والاكتئاب.

٢ــ مشكلات السلوك:

حيث أن سلوك الطفل يثير استهجان البيئة الاجتماعية من حوله مثلك السرقة، الكذب، التخريب، العناد. ((WOLF: ١٩٨٨, P: ٢٩)

وتشمل الانحرافات السلوكية الناتجة عن الاضطراب الانفعالي الهروب من المدرسة، التغيب عن المدرسة، التشاجر، نوبات الغضب، الغيرة، الرغبة في التدمير والتخريب، الميل للاعتداء، السرقة، الكذب، التمرد، العناد، عدم التكيف الشخصي والاجتماعي.(عبد المؤمن، ١٩٨٦، ص ١١٣)

رابعا : المشكلات السلوكية عند الأطفال:

للطريقة التي يربى بها الطفل في سنواته الأولى دور مهم في تكوينه النفسي، فأسلوب التربية الذي يثير مشاعر الخوف وانعدام الأمن في مواقف التفاعل يترتب عليه تعرض الطفل لمشكلات نفسية أو اضطرابات نفسية أو تأخر في نواحي مختلفة من النمو.

إن الخلفية عن النمو النفسي للأطفال تعتبر أساساً للكشف عن المشكلة أو تقدير الاضطراب النفسي، وهنا يكون الطفل طبيعياً إذا جاء سلوكه مشابهاً لأقرانه ممن هم في نفس سنه.

كما أن من المهم تقييم البيئة التي أتى منها الطفل وأقام فيها وتقاليد ومعايير تلك البيئة لأنها تنعكس على عملية التطبيع الاجتماعي ومن ثم توافقه النفسي بشكل عام، فالطفل يولد ومعه عدد قليل من الاستعدادات المفيدة في تفاعله مع من حوله ولا بد أن يتعلم كثيراً من الأمور مثل: الحب، الخوف والغيرة وغيرها التي يحتاج إليها للتفاعل من حوله وأولهم الأم. (بكر، ٢٠٠٤، ص ١٦)، وما من مشكلة نفسية إلا وهي عبارة عن مجموعة من التوترات النفسية والمصاعب التي يعاني منها الطفل أثناء فترة التنشئة فيتعرض خلالها لاتجاهات سليمة واتجاهات خاطئة تؤدي لاضطرابات مجرى نمو الطفل.

فالمشكلات النفسية التي يعاني منها الطفل تعتبر بذلك مظهراً من مظاهر سوء التوافق التي تقف في سبيل نموه، حيث قد تظهر الصراعات النفسية على هيئة مشكلات نفسية تضم أشكالاً من السلوك العدواني والعناد والشعور بالنقص.

كما أن الاضطرابات النفسية مرتبطة بآليات التعامل السائدة في البيئة الاجتماعية، فإذا كان يسودها خلل شديد فالنتيجة إحباطات متبادلة ومزيد من الاضطرابات على مستوى الأفراد كالتوتر والقلق والاكتئاب والاضطرابات الاجتماعية وعلى المجتمع فالانهيارات الأسرية. (درغام، ١٩٩٦، ص١٤)

ومن الجوانب الرئيسية في استقرار واتزان سلوك الطفل ثبات القيم والاعتبارات الأسرية حوله من أمان وطمأنينة، كما أن البيئة الاجتماعية للطفل من حيث شخصية والديه وتوافقهم النفسي ومستواهم الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، وقيمهم في الحياة تؤثر في سلوكه. (الشربيني، ١٩٩٤، ص ١٥)

الأسباب والعوامل التي تؤدي للمشكلات السلوكية:

إنه من الصعب إيجاد سبب واضح للمشكلات السلوكية بل أن الأسباب عادة ما تكون كثيرة، ويوجد ارتباط بينها، فسلوك الطفل محصلة عوامل كثيرة بعضها داخلي سواء جسمية أو نفسية وأخرى خارجية سواء اجتماعية أو مادية، بعضها يرجع إلى ماضي الفرد وبعضها يرجع إلى ظروفه الحاضرة. (ERICKSON: ١٩٩١, P :٣٩).

وقد قسمت أسباب المشكلات السلوكية إلى عدة عوامل:

أ ـ العوامل البيولوجية.

ب ـ عوامل نتيجة أمراض جسمية أو إصابات.

ج ـ عوامل بيئية.

أ ـ العوامل البيولوجية:

وهي التي يولد بها الطفل، وتعني الانتقال البيولوجي من خلال الموروثات من الآباء إلى الأبناء، وتشمل العوامل البيولوجية، أية إصابة في الطفل، أو أمراض أثناء الحمل.

ب ـ عوامل نتيجة إصابات أو أمراض جسمية:

قد تؤثر الإصابات أو المرض، بشكل مباشر على الجهاز العصبي عند الطفل، كالتهاب المخ والارتجاج والإصابة أثناء الولادة، كما أن إصابة أي عضو آخر غير الجهاز العصبي، يؤثر على التوازن النفسي للطفل كالعاهات التي تصيب الطفل، كفقدان البصر والسمع، مما يؤثر ذلك على تحصيله الثقافي.

وقد تقوم بعض الأمراض المزمنة في الأطفال بدور مشابه للعاهات الخلقية كالربو الشعبي والسكر وأمراض القلب في خلق مشاكل نفسية ومخاوف مرضية ومشاكل أسرية.

(عبد الفتاح، ١٩٨٤، ص ٢١)

ج ـ عوامل بيئية:

إن المشكلات السلوكية التي تحدث للطفل لا تحدث من العدم أو من الطفل وحده، بل هي نتيجة للتفاعل الذي يحدث بين الطفل والبيئة المحيطة به.

البعض يقول إن الظروف العامة للمنزل أو الأسرة هي المسؤولة، والبعض الآخر يقول إن بيئة المدرسة هي المسؤولة.

يعزي الأخصائيون (أخصائيو الصحة النفسية) أسباب المشكلات السلوكية في المقام الأول إلى علاقة الطفل بوالديه، حيث إن الأسرة ذات تأثير كبير على التطور النمائي المبكر للطفل، فقد أشار بيلتيلهيم (Belttelheim, ١٩٦٧) إلى أن معظم المشكلات السلوكية ترجع أصلاً إلى التفاعل السلبي بين الطفل وأمه.

أما الأبحاث التجريبية فقد أولت العلاقات الأسرية ومدى تأثير الوالدين على الطفل أهمية كبرى، ومن الواضح أن هذا التأثير يزداد من خلال النظر إلى العلاقات والتعامل المتبادل بين الطفل ووالديه، وتأثير كل منهما في الآخر.

كما أن المشكلات والظروف السيئة التي قد تحدث عند أية أسرة ليست بالضرورة هي السبب في حدوث المشكلات لدى أبنائها.

وبالرغم من ذلك، فإن العلاقات والتفاعلات غير الصحية قد تسبب المشكلات عند بعض الأطفال، كما أنها قد تزيد من حدة المشكلة الموجودة. ومن الأمثلة على التفاعلات غير الصحية: ضرب الأطفال، وإلحاق الأذى بهم، وإهمالهم، وعدم مراقبتهم وعقابهم، وانخفاض عدد التفاعلات الإيجابية، وارتفاع نسبة التفاعلات السلبية، وعدم الانتباه والاهتمام، ووجود نماذج سيئة من قبل البالغين.(Smith & Luckasson, ١٩٩٢) ،(يحيى، ٢٠٠٣، ص٣٣)

أما الأسرة المتماسكة والتي تعامل أبناءها بحب وعطف وتقدم لهم الرعاية المناسبة غالباً ما يسلك أطفالها سلوكاً طبيعياً متوقعاً، فالطفل الذي ينشأ في جو مشبع بالحب والثقة، ينشأ شخصاً يستطيع أن يثق في غيره لأنه عاش في جو الثقة مع والديه.

فأساليب معاملة الوالدين لأولادهما، والجو العاطفي في الأسرة يحتلان مكانة هامة في تكوين شخصية الأبناء وأساليب تكيفهم. (الناطور، ١٩٩١، ص ٦)

كما أن للمعلمين تأثيرا عظيما على الطلاب من خلال تفاعلهم معهم، وقد يسبب المعلمون في بعض الأحيان السلوكات المضطربة أو يزيدون من حدتها، ويحدث هذا عندما يدير المعلم غير المدرب الصف، أو عندما لا يراعي الفروق الفردية، فإن ذلك يؤدي إلى ظهور استجابات عدوانية محبطة نحو المعلم أو البيئة الصفية والمدرسية، وتعتبر بعض البيئات التربوية غير مناسبة لبعض الأطفال، وقد يلجأ بعض الطلبة إلى القيام بالسلوكات المضطربة لتغطية قضية أخرى مثل صعوبة التعلم.

وعلى المدرسين الفعّالين تحليل علاقاتهم مع طلابهم، وكذلك البيئة التعليمية والانتباه الجيد المقصود إلى المشاكل الموجودة، والمتوقع حدوثها. وقد يسبب المجتمع أو يساعد على ظهور المشكلات السلوكية، وهنا تجدر الإشارة إلى الفقر الشديد الذي يعيش فيه بعض الأطفال وحالات سوء التغذية، والعائلات المفككة (الممزقة) والشعور بفقدان الأهل، والحي العنيف....

كل ما سبق يمكن أن يؤدي أو يساعد على ظهور الاضطرابات عند التعرض لأية ضغوطات مثل تمزق العائلة، والوفاة، والمرض، والعنف، ولكن توجد حالات من الأطفال عاشوا في صغرهم ظروفاً صعبة، وعندما كبروا أصبحوا بالغين أصحاء مما يؤكد أن الظروف الصعبة لا تقود دائماً إلى المشكلات السلوكية، بينما يصبح الأطفال الآخرون حساسون جداً لمشاكل الحياة، وتظهر لديهم المشكلات، وطبعاً هذا الأمر يختلف من فرد

لآخر، فكل طفل هو شخص مميز بذاته، ولا توجد علاقة سببية واضحة لتفسير لماذا يطور فرد معين سلوكاً مضطرباً في زمن معين، ولا يطور فرد آخر سلوكاً مضطرباً في نفس الزمن؟

ويمكن منع حدوث المشكلات السلوكية من خلال طريقتين:

١- منع حدوث الأسباب التي تؤدي إلى هذه المشكلات.

٢- معالجة أعراض هذه المشكلات. (يحيى، ٢٠٠٣، ص٣٤)

معدلات شيوع اضطرابات السلوك:

لا توجد تقديرات مؤكدة حول انتشار اضطرابات السلوك،حيث تشير الدراسات إلى اختلاف واضح في تقديرات انتشار اضطرابات السلوك تعزى للتباين في التعريفات المستخدمة،وكذلك في تفسير التعريف الواحد بين الباحثين،بالإضافة إلى اختلاف المنهجية المستخدمة من قبل الباحثين، إن التقديرات المتحفظة تشير إلى نسبة أقل من(١%)،في حين أن التقديرات غير المتحفظة، تشير إلى أن أكثر من(٢٠%)من الأطفال في سن المدرسة يعانون من اضطرابات السلوك. إن التباين في نسب التقديرات يعكس مدى الاختلاف في الأسس المستخدمة لتحديد المضطربين في السلوك.

وباستعراض مختلف الدراسات حول مدى انتشار اضطرابات السلوك، يمكن الإشارة إلى أن نسبة (٢%)إلى(٣%)من الأطفال في سن المدرسة يعانون من اضطرابات السلوك،وهذه الإضطرابات متوسطة أو شديدة،أما إذا أخذت الإضطرابات البسيطة أيضا فإن النسبة تزيد وقد تصل إلى (١٠%)من الأطفال في سن المدرسة.

أما فيما يتعلق بالمقارنة بين انتشار اضطرابات السلوك عند الذكور وانتشارها عند الإناث فتشير الدراسات إلى أن نسبة انتشار اضطرابات السلوك لدى الذكور تفوق بشكل واضح نسبة انتشارها عند الإناث إذ أنها عند الذكور ضعف الإناث.

وتختلف طبيعة اضطرابات السلوك عند الذكور مقارنة بالإناث، إذ يميل الذكور إلى السلوك الموجه نحو الخارج كالعدوان والتخريب والفوضى في حين تميل الإناث إلى السلوك الموجه نحو الداخل كالخجل والحساسية والقلق والانسحاب الاجتماعي.

أما فيما يتعلق بالعلاقة بين انتشار اضطرابات السلوك والعمر فتشير الدراسات إلى أن الإضطرابات قليلة في الصفوف الابتدائية الأولى وأن هذه الإضطرابات تزداد في الصفوف المتوسطة ثم تميل للانخفاض في الصفوف العليا. (القريوتي والسرطاوي و الصمادي ١٩٩٥، ص٢٣١-٢٣٣)

ومن المشكلات السلوكية التي يتناولها البحث:

القلق:

يعتبر القلق الركيزة الأولى لكل الإنجازات البشرية، سواء المألوفة أو الابتكارية، وقد أصبح مع تعقيد الحضارة، وسرعة التغير الاجتماعي، وصعوبة التكيف مع التشكيل الحضاري السريع والتفكك العائلي، وصعوبة تحقيق الرغبات الذاتية بالرغم من إغراءات الحياة، وضعف القيم الرئيسية والخلقية، مع التطلعات الإيديولوجية المختلفة، هو محور الحديث الطبي في الأمراض النفسية والعقلية بل والأمراض السيكوسوماتية.(موسى، ١٩٩٤، ص١٧٣)

وليس هناك تعريف محدد متفق عليه حول مفهوم القلق ويتبين ذلك من اختلاف وجهات نظر علماء النفس حول هذا المفهوم. (حافظ، ٢٠٠٢، ص ٣٠)

ويعرف أحمد عكاشة القلق بأنه "شعور عام، غامض، غير سار بالتوقع والخوف والتحفز والتوتر، مصحوب عادة ببعض الأعراض الجسمية، خاصة زيادة نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي، يأتي في نوبات تتكرر لدى الفرد، وذلك مثل الشعور بفراغ في فم المعدة، أو السحبة في الصدر، أو ضيق في التنفس، أو الشعور بنبضات القلب أو الصداع...الخ". (عكاشة، ١٩٨٠، ص ٣٨)

ويرى طلعت منصور أن القلق "حالة انفعالية واقعية مركبة، نستدل عليها من عدد من الاستجابات المختلفة، وقد يكون القلق موضوعياً كرد فعل طبيعي لمواقف ضاغطة أو يكون مرضياً، كحالة مستمرة ومنتشرة غامضة ومهددة". (منصور، ١٩٨١، ص ٤٥٠)

أما مصطفى زيور فيعرف القلق بأنه "حالة نفسية عامة تتميز بعدم الاتجاه نحو موضوع خارجي معين، وأن عرضه الرئيسي توقع الخطر".(زيور، ١٩٨٢، ص ٣٦١)

ويرى عبد الرحمن العيسوي بأن القلق "حالة انفعالية تتسم بالخوف، وترقب الخطر وتوقعه". (العيسوي، ١٩٨٤، ص ٧٣)، ويستطرد علاء الدين كفافي ويعرف القلق بأنه "خبرة انفعالية مكدرة أو غير سارة، يشعر بها الفرد، عندما يتعرض لمثير مهدد أو مخيف، أو عندما يقف في موقف صراعي أو إحباطي حاد، وكثيراً ما يصاحب هذه الحالة الانفعالية الشعورية بعض المظاهر الفسيولوجية، خاصة عندما تكون نوبة القلق حادة، مثل زيادة إفراز العرق والارتعاش في الأيدي والأرجل".

(كفافي، ١٩٩٠، ص ٣٤٢)

أما حسن مصطفى فيعرف القلق بأنه "إحساس شعوري غامض، وتوقع السوء، وتكون الحالة مزمنة ومستمرة، مع توتر دائم وعدم ارتياح، و انشغال بكوارث المستقبل وأخطاء الماضي،

والقلق ربما يكون خبرة عامة، أو ربما يثار على وجه الخصوص بواسطة التفاعل الاجتماعي أو الاهتمام بالذات الجسمية". (عبد المعطي، ١٩٩٨، ص ٣٥٢)

ويعرفه عبد الخالق ودويدار، بأنه "انفعال غير سار وشعور بالتهديد وعدم الراحة أو الاستقرار، مع احساس بالتوتر الشديد، وخوف دائم لا مبرر له من الناحية الموضوعية، وغالباً ما يتعلق الخوف بالمستقبل والمجهول، كما يتضمن القلق استجابة مفرطة لمواقف لا تعني خطراً حقيقياً، والتي قد لا تخرج في الواقع عن إطار الحياة العادية، ولكون الفرد يعاني من القلق يستجيب لها غالباً كما لو كانت ضرورات ملحة أو مواقف تصعب مواجهتها".

(عبد الخالق ودويدار، ١٩٩٩، ص ١٢٠)

بينما التصنيف الأمريكي الإحصائي الرابع تناول مفهوم القلق من خلال تصنيفه لعدد من الاضطرابات، وهي:

١ ـ اضطرابات الهلع Panic disorder

أ ـ اضطراب الهلع المصحوب برهاب الأماكن المتسعة.

ب ـ اضطراب الهلع غير المصحوب برهاب الأماكن المتسعة.

ج ـ رهاب الأماكن المتسعة غير المصحوب بنوبات الهلع Agoraphobia

٢- الرهاب البسيط Simple phobia

٣- الرهاب الاجتماعي Social phobia

٤- اضطراب الوسواس القهري Obsessive compulsive disorder

٥- الانعصاب ما بعد الحادثة Posttraumatic stress disorder

٦- اضطراب القلق العام Generalized anxiety disorder

٧- اضطراب القلق غير المصنف Anxiety disorder not other wise

(DSM – IV, ١٩٩٤: ١٩٩-٢١٨)

وباستعراض الآراء السابقة لتعريف القلق وجد أنها تتفق على اعتبار القلق:

- خبرة انفعالية غير سارة
- تنتاب الكائن الحي عموماً والإنسان بصفة خاصة.
- ينتج عن توقع الفرد لتهديد غير محدد المصدر.
- له عدة مظاهر نفسية انفعالية وفسيولوجية.

و قد ميز فرويد بين نوعين من القلق: "القلق الموضوعي" objective anxiety، و "القلق العصابي"neurotic anxiety. و أشار الى أن النوع الأول من القلق:هو رد فعل مقبول لخطر موضوعي خارجي، هدفه حماية الانسان وينشأ عن غريزة حفظ الذات ففيه

يتحفز الجسم ، و يأخذ استعداده لمواجهة الخطر اما بالهروب أو باقتحام مصدر الخطر أو بالخضوع أو الاستسلام أما النوع الثاني: وهو القلق العصابي، فهو خوف غامض غير مفهوم لا يستطيع الشخص الذي شعر به أن يعرف سببه، و يأخذ هذا القلق يتربص الفرص لكي يتعلق بأية فكرة أو أي شيئ خارجي ، وهذا يعني أن القلق العصابي يميل الىالاسقاط على أشياء خارجية. وقد أوضح "فرويد" أن القلق عادة ما يكون بداية للأمراض العصابية و الذهانية، فالفردعندما يشعر بالقلق يواجه موقفا يريد التخلص منه بسرعة فهو يعيش التوتر الذي لا يستطيع تحمله لفترة طويلة ، و من هنا فانه يلجأ الى كبت الصراع ثم ينكص(يرتد) الى مرحلة من داخل طفولته حيث يستخدم الحيل الدفاعية المميزة لهذه المرحلة، ومن ثم يتولد لديهم الأعراض العصابية أو الذهانية تبعا للمرحلة التي ارتد اليها .نقلا عن (الببلاوي،٢٠٠١،ص٣٩).

أما القلق لدى ذوي الإعاقة البصرية فقد عرفه كل من عادل الأشول وعبد العزيز الشخص بأنه "خبرة انفعالية غير سارة يعاني منها الأفراد ذوي الإعاقة البصرية عندما يشعرون بخوف أو تهديد من شيء دون أن يستطيعوا تحديده تحديداً واضحاً، ويتضح القلق من زملة الأعراض الفسيولوجية والانفعالية، واضطراب علاقاتهم الاجتماعية وتشويه مفهوم الذات لديهم والشعور بالدونية واضطراب عمليات التفكير، وخوفهم من المستقبل المهني والأسري، وشعورهم بالارتباك بحيث يصعب عليهم أداء متطلبات حياتهم اليومية بكفاءة".(الأشول، الشخص، ١٩٨٤، ص ١٠)

ويتجلى القلق من خلال نوعين من الأعراض، جسدية ونفسية، وقد تحدث هذه الأعراض في بعض الأحيان منفردة وفي أحيان أخرى مجتمعة، وفيما يلي عرض لأهم هذه الأعراض:

أ ــ أعراض نفسية:

يمكن القول أن من أهم الأعراض النفسية للقلق، شعور الفرد بالتوتر والاضطراب والانزعاج وعدم الاستقرار النفسي، كذلك ضعف الانتباه والتركيز لدرجة إيهام الآخرين بأنه يعاني من اضطراب في الذاكرة، فهو ولعدم قدرته على الانتباه، لا يستطيع أن يتذكر أموراً مرت عليه عندما يشعر بالقلق. (Warren and Zyourides, ١٩٩١, P: ١٤٥)

وقد أشار القريطي إلى بعض الأعراض النفسية للقلق منها:

١- التوتر والعصبية لأقل الأسباب، والحساسية الشديدة للضوء والضوضاء.

٢- عدم الرغبة في الأكل أو أكل زائد عن الحاجة والأحلام المزعجة و الإعياء النفسي.

٣- عدم القدرة على التركيز والصعوبة في استرجاع المعلومات.

٤- الرغبة في الوحدة وقلة الاهتمام بالنواحي المسلية الترفيهية.(القريطي، ١٩٩٨، ص ١٢٠)

ومن أعراضه أيضاً الشعور بالخوف الشديد، وتوقع الأذى والمصائب، والإحساس الدائم بتوقع الهزيمة والعجز، وعدم الثقة والطمأنينة والرغبة في الهروب من الواقع عند مواجهة أي موقف من مواقف الحياة. (ياسين، ١٩٨١، ص ٢١٨)

ب ـ أعراض جسمية:

إن الأعراض الجسمية من أكثر أعراض القلق شيوعاً، إذ تتلازم مجموعة من التغيرات الفسيولوجية مع الحالات الانفعالية، والتي يتوقف معدل إثارتها عند الفرد على مستوى استعداده الشخصي للقلق. (كامل، ١٩٩٤، ص ١٥٣)

ومن هذه الأعراض آلام المعدة، وارتفاع السكر وضغط الدم، وإحمرار الوجه، والتأتأة، وجفاف الحلق، وقد يصاب الفرد ببعض الاضطرابات الجلدية مثل الأكزيما وتساقط الشعر. (حقي، ١٩٩٥، ص٢٠١)، ومن هذه الأعراض أيضاً الشعور بالتوتر العضلي والرجفة أو الارتعاش، وعدم الشعور بالراحة الجسمية، وقد تكون هناك صعوبات في عدم النوم والأرق المتكرر أثناء النوم، وأحياناً يستيقظ المريض وهو متعب، وكأنه لم يأخذ قسطاً من الراحة.(طه وآخرون، ٢٠٠٣، ص ١٦٥)

أسباب القلق:

أسباب القلق متعددة منها: الاستعداد النفسي والضعف النفسي، الشعور بالتهديد الداخلي والخارجي الذي تفرضه بعض ظروف البيئة والتوتر النفسي الشديد والأزمات والمتاعب والصدمات النفسية والمخاوف الشديدة في الطفولة المبكرة. (زهران، ١٩٧٧، ص ٣٩٨)

ويضاف على ما سبق الشعور بالعزلة وفقدان المركز أو الصحة وخبرات الطفولة المؤلمة وتكرار تعرض الطفل لمواقف الخوف والقسوة والعنف والتهديد المستمر للطفل.

(فهيم، ١٩٩٣، ص ١٠٨)

أساليب واستراتيجيات علاج القلق لدى الأطفال (إرشاد للمعلمين):

١- تقبل الطفل وأعطه شعوراً بالطمأنينة، فمن الضروري أن تبقى هادئاً عندما يصرخ الطفل، وعليك أن تبدي تقبلاً لمشاعر القلق لديه، وأن توجد جواً من التفاؤل والأمن، ويمكن استخدام العبارات، مثل إنك مهم بالنسبة لي، إنني أقبلك وأحبك لذاتك وليس فقط لما تفعله، وعندما تقضي بعض الوقت مع الأطفال، وجه انتباهاً كافياً لهم ولا تعطهم شعوراً بأن ثمة أشياء أكثر أهمية كان ينبغي لك أن تكون منشغلاً في أدائها.

٢- درب الطفل على الاسترخاء: ويعني تدريب الطفل على ضبط أعصابه وإعطائها فرصة للاستراحة، وهذا ما يعرف بالاسترخاء.

٣- شجع الطفل على الحديث الإيجابي مع الذات: مثل إنني منزعج، لكن الأمور ستسير بشكل حسن، عندما أشعر بالقلق يمكنني أن استرخي وأن أصبح في وضع أفضل. ويمكن للأطفال أن يقولوا من نفسهم (كن هادئاً واسترخ) وعندما يشعرون بالذعر في مواجهة مشكلة أو امتحان، يمكن أن يعطوا أنفسهم تعليمات بالهدوء والاسترخاء ثوانٍ، ثم يعودوا للتعامل مع المشكلة.

٤- شجع التعبير عن الانفعالات: يمكن أن يتم التعبير عن الانفعالات من خلال اللعب أو رواية القصص.

٥- استخدم طريقة التغذية الراجعة البيولوجية، وفيها يشاهد الطفل أو الأطفال أو يسمعون عن بعض مظاهر وظائفهم الجسمية، مثل سمعهم، أو مشاهدتهم لموجات الكترونية على شاشة تمثل نبضات القلق، وتوتر العضلات، وتعرق راحة اليد، ودرجة حرارة الجسم، وغير ذلك، ومهمة الطفل أن يهدئ هذه الأصوات.(القمش ومعايطة، ٢٠٠٧، ص ٢٦٩)

العدوان:

يعرف (محمد الخولي) العدوان بأنه سلوك يرمي إلى إيذاء الغير أو الذات تعويضاً عن الحرمان أو بسبب التثبيط. (الخولي، ١٩٨٥، ص ١٥)

أما هيلجارد وآخرون (Hilgard etal) يعرف العدوان بأنه سلوك يقصد به المعتدي إيذاء شخص آخر أو تحطيم ممتلكاته. (Hilgard et al, ١٩٧٥, P: ٣٢٧)

ويعرفه بيك (Beek) بأنه سلوك يعتمد فيه الشخص إلحاق الضرر الجسمي أو النفسي بشخص آخر. (Beek, ١٩٧٨, P ٢٩٢)،فيما ترى (هيرلوك Hurlock) أن العدوان فعل فيه تهديد مستفز من قبل شخص آخر، وترى أن الأطفال غالباً ما يعبرون عن العدوانية جسمياً أو لفظياً لأطفال آخرين يصغرونهم سناً. (Hurlock, ١٩٧٨, P: ٢٢٩)

ويشير (كولمان Coleman) إلى أن العدوان استجابة توافقية يتم اختيارها من أجل التخلص من موقف تميز بالصراع أو مقاومة ضغط يقع على المعتدي، ويرى أن السلوك العدواني ليس هو الاستجابة الوحيدة للاحباط، وإنما هناك استجابات أخرى لمواجهته كالانسحاب من المشاركة الاجتماعية أو تجنب مواجهة الموقف والبحث عن بديل آخر يستطيع الفرد به. (Coleman, ١٩٦٩, P: ٢١٤)

وهناك من يرى أن العدوان سلوك يتسم بالعنف ويتمثل في قول لفظي أو فعل مادي موجه نحو الشخص نفسه أو نحو أشخاص آخرين والإضرار بممتلكاته أو ممتلكات الآخرين سواء كان ذلك بطريقة مباشرة أو غير مباشرة. (حنا، ١٩٨٨، ص ٤)

ويعرف (Clarizo,Harvey,١٩٩٣,P:٥٣٨) العدوان بأنه أفعالاً تسبب جرحاً جسدياً أو نفسياً لشخص آخر، وتشمل الأفعال العدوانية سلوكات جسدية مثل الضرب والركل، والعض، وسلوكات لفظية مثل الإهانة، التحقير، الشتم.

أسباب العدوان:

١- الرغبة في التخلص من السلطة.

٢- الشعور بالفشل والحرمان.

٣- الحب الشديد والحماية الزائدة.

٤- الأسرة: لثقافة الأسرة دور كبير في تحديد مسؤوليات العدوان التي يجب أن يتخذها الطفل تجاه ما يقابله، كما أن للعلاقات داخل الأسرة بين الوالدين أو بين الطفل وأحد الوالدين دوراً في تدعيم العدوانية لدى الأطفال ومن توصيات سيرز(Sears) أن الطفل غالباً لا يكون عدوانياً إذا كان الأبوان يعتبران العدوان أمراً غير مرغوب فيه أو لا يجب ممارسته إلا أن بندورا (Bandura) يفيد بأن الأطفال الذين يعاقبون على عدوانيتهم في المنزل يكونون عدوانيين في أماكن أخرى.

٥- الشعور بعدم الأمن وعدم الثقة أو الشعور بالنبذ أو الإهانة والتوبيخ.

٦- شعور الطفل بالغضب.

٧- تعلم العدوان عن طريق النموذج.

٨- تجاهل عدوان الأطفال: لعدة سنوات كانت النصيحة الموجهة للمربين هي تجاهل العدوان الذي ينشب بين الأطفال، ولكن تؤكد الدراسات الحديثة أن الأمهات اللواتي يتجاهلن السلوك العدواني لأطفالهن، يتميز أطفالهن بأنهم أكثر عدوانية من أطفال الأمهات اللواتي لا يتجاهلن السلوك العدواني لأطفالهن، كما أن هناك ارتباطاً بين التساهل وظاهرة العدوان، فكلما زادت عدوانية الطفل كان أكثر استعداداً للتساهل مع غيره من الأطفال، كما أن تساهل المعلمين أو تجاهلهم لعدوانية الأطفال يرفع مستوى العدوانية لدى هؤلاء الأطفال.

٩- الغيرة.

١٠- الشعور بالنقص: نسبة من الأطفال تبدو عدوانيتهم نتيجة شعورهم بـالنقص الجسمي أو العقلي عن الآخرين، ويكون منطلق ذلك مشاعر الغيرة نتيجة عدم الاكتمال مثال الأطفال الآخرين.

١١- الرغبة في جذب الانتباه.

١٢- استمرار الإحباط.

١٣- العقاب الجسدي: إن عقاب الطفل جسدياً يجعله يدعم في ذهنه أن العدوان والقسوة شيء مسموح به من القوي إلى الضعيف. (الشربيني، ٢٠٠٢، ص ٧٦-٧٧-٧٨)

أساليب التغلب على المشكلة:

١- اكتشاف الميول العدوانية لدى الأطفال.

٢- توفير جو غير متساهل.

٣- الحد من النماذج العدوانية.

٤- تعزيز السلوك اللاعدواني: إن إدارك الأطفال للآثار السيئة والمؤلمة للعدوان غير كاف، بل على المربين تعليم استجابات بديلة وتعزيز هذه الاستجابات. إن الدفاع عن النفس والمناقشة من البدائل المناسبة عن العدوان.

٥- البعد عن الأساليب المؤلمة مع العدوانيين من الأطفال: من المفيد جداً أن نعرّف الطفل العدواني، أن سلوكه غير مقبول. إن الضرب أو الصراخ أو القرص الذي نوجهه للطفل العدواني أو توقيع، ألم عليه من نفس نوع ما يمارسه من أساليب، لها جوانب سلبية، فيشيير باترسون (Patterson) وكوب (Cabb) إلى أهمية استخدام أساليب غير مؤلمة لإيقاف العدوان، ويحبذون بشكل خاص استخدام أسلوب الحرمان المؤقت مع الطفل بمنعه مثلاً من ممارسة نشاط محبب إليه إذا ما أقدم أثناءه على ممارسة العدوان.

٦- إبداء الاهتمام بالشخص الذي وقع عليه العدوان.

٧- إعطاء الوقت الكافي للعب مع المتابعة.

٨- تعاون الأسرة: إن الأمر يتطلب أخذ الاعتبارات السابقة، ليس فقط من قبل المربين بل ومن قبل الوالدين، وعليهم مراقبة سلوك الطفل ومعرفة الظروف التي يظهر فيها العدوان ففي ذلك أهمية لعلاج المشكلة فضلاً عن أن الأمر يتطلب إرشاداً موجهاً للوالدين على كيفية ممارسة السلوك غير العدواني، إن مشكلة العدوان ترتبط بالنظام الذي يعيشه الطفل وليس بالطفل وحده، وهذا يستدعي مساهمة جميع الكبار آباء ومربين.... في وضع البرامج التي تهدف إلى خفض مستوى العدوان لدى الأطفال. (المرجع السابق، ص ٧٩-٨٠-٨١)

التمرد وعدم الطاعة:

تتميز هذه المشكلة السلوكية بأنها نمط من السلبية والعدائية الذي غالباً يتوجــه ضــد الوالدين والمدرسين، ويتسم الأطفال المصابون بهذا الاضطراب، بأنهم غالباً مجادلين للكبار، وكثيراً ما يفقدون هدوءهم ويغضبون، ويرفضون ويتضايقون بسهولة مــن الآخــرين، بــل ويتحدون قواعد الكبار ويرفضون أوامرهم. (حمودة، ١٩٩١، ص ١٦٤)

أعراض اضطراب التمرد وعدم الطاعة:

١- يفقد مزاجه غالباً.

٢- يجادل الكبار دائماً.

٣- يتحدى أوامر الآخرين ويرفضها غالباً.

٤- يزعج الآخرين عن قصد غالباً.

٥- يلوم الآخرين على أخطائه أو تصرفاته الخاطئة غالباً.

٦- يستفز الآخرين ويضايقهم غالباً.

٧- كثيراً ما يغضب ويعاند.

٨- حاقد ومحب للانتقام غالباً. (Holmes, ١٩٩٤, P: ٩٤)

أسباب التمرد وعدم الطاعة:

١- رد فعل ضد الاعتمادية.

٢- رد فعل ضد الشعور بالعجز.

٣- رغبة الطفل في تأكيد ذاته.

٤- التشبه بالكبار.

٥- البعد عن المرونة في المعاملة.

ومن الأساليب المفيدة في التغلب على هذه المشكلة:

أ. العقاب أثناء وقوع التمرد مباشرة بشرط معرفة نوع العقاب الذي يجدي مع هذا الطفل بالذات.

ب. الحكمة والصبر وعدم اليأس والاستسلام عند معاملة الطفل المتمرد.

ت. عدم اللجوء إلى القول بأن الطفل متمرد وعنيد أمامه أو مقارنته بأطفال آخرين غيــر متمردين.

ث. البعد عن ارغام الطفل على الطاعة واللجوء إلى دفء المعاملة والمرونة في المواقف.

ج. الحوار الدافئ المقنع غير المؤجل عند ظهور موقف التمرد من الأساليب المفيدة.

(الشربيني، ١٩٩٤، ص ٥٣-٥٤)

الانسحاب الاجتماعي (الانطواء):

يذكر (فرج عبد القادر) أن الانطواء هو نمط من الشخصية، يميل الفرد فيه إلى العزوف عن الحياة الاجتماعية، والابتعاد عن الآخرين، وضعف صلاته بهم وقلة اهتمامه بمشكلاتهم، وعدم الاهتمام بمشاركتهم في الأنشطة. (عبد القادر، ١٩٩٣، ص ١٢٦)

وتشير (ملاك جرجس) إلى أن الطفل الانطوائي، هو طفل خجول لا يندمج في الحياة فلا يتعلم من تجاربها، وذلك لأنه يمتنع عن الاشتراك مع أقرانه في مشاريعهم ونشاطهم، بل يتسم بالجمود والخمول في وسطه المدرسي، ويتجنب الاتصال بغيره من الأقران كما لا يرتبط بصداقات مستديمة، بل ينفر من كل ما يوجه إليه نقد ولذلك يكون محدود الخبرة.

(جرجس، ١٩٩٣، ص ٥٦)

كما عرف (أسعد رزوق، ١٩٧٧، ص: ٥١) الانطواء "بأنه مفهوم اصطلاحي استخدمه (كارل يونغ) للدلالة على اتجاه الاهتمام نحو الداخل وإلى الذات، بدلاً من التوجه الخارجي نحو العالم والناس والاشياء، وتصدق هذه الظاهرة النفسية، على ذلك النوع من المزاج أو الشخصية لدى الأفراد الذين ينصب اهتمامهم، على أفكارهم الذاتية ومشاعرهم الخاصة عازفين عن العالم من حولهم ومنكمشين على أنفسهم. فالانطوائي مرهف الحساسية، متكتم، يفضل التلميح الرمزي، ويجعل محور ارتكازه في الذات، بعكس الانبساطي ويعرف (عبد المنعم الحفني، ١٩٧٨، ص٤٠٦) الانطوائية على أنها طراز من المزاج أو الشخصية، يميز الأفراد الذين ينحصر اهتمامهم بأفكارهم، أو بمشاعرهم أو أحاسيسهم، أو حدسهم الشخصي أكثر من اهتمامهم بالعالم المحيط بهم.

أما (محمد الخولي، ١٩٨٥، ص ٢٤٧) فيعرف الانطواء بأنه انكفاء على الذات، وانشغال المرء بأفكاره ومشاعره الخاصة، بدلاً من تطلعه إلى الآخرين.

وعرف هيلجارد وآخرون (Hilgard & et al, ١٩٧٥, P ٦٠٧) الانطواء بأنه أحد الأنماط النفسية التي نادى بها يونغ (Yung) والتي قصد بها ذلك الشخص الذي يتميز بشدة الانفعال النازع نحو الانسحاب من المشاركة الاجتماعية، ويتجنب الآخرين من حوله.

والطفل المنسحب أو المنطوي في العادة يكون مصدر خطر على نفسه وليس على الآخرين المحيطين به، فهو لا يثير المشاكل ولا الضوضاء داخل غرفة الصف، وكثيراً ما يتم وصفه من قبل المعلمين بأنه طفل غير قادر على التواصل، وأنه خجول وحزين، وعادة ما يفشل في المشاركة في الأنشطة المدرسية، وفي تكوين علاقات مع الآخرين. إن الأفراد المنسحبين عادة ما يكونوا طفوليين في سلوكهم وتصرفاتهم، وأصدقاؤهم قليلون ونادراً ما يلعبون مع الأطفال الذين هم في نفس عمرهم، كما تنقصهم المهارات الاجتماعية اللازمة

للاستمتاع بالحياة الاجتماعية، وبعضهم تنمو لديه مخاوف مرضيه لا أسباب لها، كما أن بعضهم دائم الشكوى والتمارض للابتعاد عن المشاركة في الأنشطة العامة، وبعضهم ينكص إلى مراحل مبكرة من النمو ويطالبون بمساعدة الآخرين لهم.

(السرطاوي وسيسالم، ١٩٨٧، ص١٩٢) و (Hallahan & Kouffman, ١٩٩٢, P: ٢١٠)

يؤدي الانسحاب الاجتماعي، إلى عدد محدود جداً من العلاقات الاجتماعية، وإلى عدم اهتمام الآخرين بالأطفال المنعزلين اجتماعياً، لأنهم يظهرون الانطواء والحزن، وعدم التفاعل ويسبب الانسحاب الاجتماعي، ابتعاد الأقران عن الطفل المنسحب، وعدم اللعب معه سواء في البيت أو في المدرسة، كما أن انسحاب وابتعاد الطفل، يسبب لديه عدم نضج اجتماعي، وعدم القدرة على تمثل الأدوار الاجتماعية، ونقصاً في التعليم الاجتماعي، والإدراك الاجتماعي والنمو المعرفي، هذا ويميل المراهقون المنعزلون إلى تجنب المشاركة في المناقشة الصفية، ولا يطلبون المساعدة، من قبل المعلم أو المرشد أو المدير، حتى عندما تواجههم مشكلة ما، كذلك فإن لديهم اتجاهات سلبية، نحو أعضاء هيئة التدريس، والزملاء والمدرسة بشكل عام، والمراهقين المنعزلين يتميزون كذلك بالتردد والتشاؤم حول المستقبل وعدم الثقة التي قد تصل إلى درجة الشك والسخرية من دوافع الآخرين، وإدراك للمجتمع على أنه غير ثابت ومليء بالأشخاص غير الموثوق بهم.

كذلك يجد الأشخاص المنسحبين اجتماعياً، صعوبة في المبادرة الاجتماعية، وفي تقديم أنفسهم للآخرين، وفي إجراء اتصالات هاتفية، وفي المشاركة في مجموعات، ومن هنا فإنهم يميلون لقضاء أوقاتهم في التسلية الفردية أو ممارسة النشاط الفردي، كمشاهدة التلفاز أو الاستماع للراديو أكثر من قضائهم الوقت في التسلية مع الآخرين. (المصري، ١٩٩٤، ص ٧٦)

أسباب الانسحاب الاجتماعي:

يعتبر سلوك الانسحاب الاجتماعي مظهراً من مظاهر سوء التكيف لدى الأطفال، وهو نمط سلوكي شائع يمكن أن ينتج عن عدة عوامل منها:

١- وجود تلف في الجهاز العصبي المركزي أو اضطراب في عمل الهرمونات في الجسم.

٢- وجود نقص في المهارات الاجتماعية، وعدم معرفة الطفل للقواعد الأساسية لإقامة علاقات مع الآخرين، وعدم التعرض للعلاقات الاجتماعية، فهذا كله يعيق تطور الميول المشتركة بين الطفل ورفاقه. وقد أكد كل من (Fitzpatick & Ann, ١٩٩٦) أن هناك أثر للتفاعل الاجتماعي ضمن الأسرة، على كل من سلوك الانسحاب الاجتماعي وتقييد الذات الاجتماعية، من خلال إجراء دراسة هدفت إلى قياس بنية الاتصال الأسرية للأطفال من الصف الأول والرابع والسادس والسابع، ووجدا أن

للتفاعل والاتصال الاجتماعي، ضمن نطاق الأسرة أثر إيجابي على تطور المهارات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي لكل من الذكور والإناث في مراحل النمو المختلفة.

٣- خوف الطفل من الآخرين: ويأخذ الخوف أشكالاً متعددة، إلا أنه يؤدي أساساً إلى الرغبة في الهرب من المشاعر السلبية عن طريق تجنب الآخرين، كما أن خبرات التفاعل الاجتماعي السلبية المبكرة، مع الأخوة أو الرفاق تجعل الطفل يتأثر ويبتعد عن مخالطة الآخرين.

٤- رفض الآباء لأبنائهم سواء كان ذلك مقصوداً أو غير مقصود ــ قد يقود إلى الانسحاب إلى عالم الأماني وأحلام اليقظة، وقد وجد (East, ١٩٩١) بأن آباء الأطفال العدوانيين والمنسحبين اجتماعياً يشعرون بأنهم يقدمون دعماً أقل لأبنائهم مقارنة بآباء الأطفال الذين لا يعانون من تلك الاضطرابات، وكذلك بين (Harrist & Ananda, ١٩٩٧) من خلال دراستها الطولية لمدة أربع سنوات، على عينة قوامها (١٥٠) طفل مصنفين من قبل المعلمين ضمن أربع أنواع من الانسحاب الاجتماعي، بأن هؤلاء الأطفال قلقين، منعزلين، مكتئبين، ولا يوجد لديهم قدرة اجتماعية. حيث تبين أن الأطفال المنعزلين ظهر لديهم معدلات عالية من الإهمال على مقياس العلاقات الاجتماعية، والأطفال القلقين ظهر لديهم معدلات عالية من الرفض على نفس المقياس، أما الأطفال المكتئبين فظهر لديهم معدلات عالية من الرفض والإهمال.

٥- كذلك رفض الوالدين لرفاق الطفل، يشعره بشكل مباشر أو غير مباشر، بأن الأصدقاء الذين اختارهم غير جيدين بما فيه الكفاية، مما ينتج عنه شعور الطفل بتدني مفهوم الذات لديه، وكذلك ميله إلى العزلة، وتطور الرغبة لديه في الحصول على الرضا في طلب الوحدة، وتصبح العلاقة مع الآخرين غير ذات قيمة بالنسبة له.

٦- العادات والتقاليد السائدة في بنية الفرد، بالإضافة إلى نمط الحياة العائلية، خاصة ازدواجية المعاملة، بمعنى الضرب والعقاب والتجاهل تارة، والمكافأة والتعزيز تارة أخرى، كل ذلك قد يدفع بالطفل إلى سلوك العزلة الاجتماعية، وبتعدد الأشخاص والمواقف والظروف، التي عليه أن يتجنبها يصبح الطفل في وضع سيء من الانسحاب والعزلة.

٧- الخجل: وهو من أكثر الأسباب شيوعاً للانسحاب الاجتماعي، حيث يحول هذا العامل دون التعبير عن وجهة النظر، لدى الفرد الخجول، ويحول كذلك دون التفكير والحديث عن الحقوق بصوت عالٍ، كما يمنع الفرد من مقابلة أناس جدد وتكوين صداقات جديدة.

٨- وجود إعاقة عند الطفل، تسبب له سلوك العزلة والإنطواء على الذات، كالإعاقات الظاهرة العقلية، السمعية، البصرية.... الخ.

والإعاقات الخفيفة أيضاً مثل: صعوبات التعلم، المشكلات اللغوية التي تؤدي بالطفل إلى الابتعاد عن مخالطة الآخرين وتجنب المواقف الاجتماعية.

(حمدي، و داوود، ١٩٨٩، ص ٧٨ والصباح، ١٩٩٣، ص ٩٥، المصري، ١٩٩٤، ص ٦٤)

أساليب التغلب على المشكلة:

ما يجب أن يكون واضحاً، هو أن الطفل الانطوائي، إنسان حساس بإفراط، وهو في أمس الحاجة إلى إعادة بناء للثقة بالنفس، وتدعيم مفهوم الذات لديه، وقبول بعض نقاط الضعف لديه، كما أن الانكماش المفرط، والبعد عن الاحتكاك بالأشخاص غير المألوفين، مدة نصف عام أو أكثر يعد مؤشراً أو مظهراً من مظاهر اضطراب التجنب، وهناك أساليب متعددة يمكن الاستفادة بأكثر من واحدة منها للتغلب على هذه المشكلة.

١- تحديد مواقف الانسحاب.

٢- تشجيع التعبير عن النفس وإبداء الرأي.

٣- التدريب على السلوك الاجتماعي.

٤- دعم الثقة بالنفس.

٥- تشجيع الهوايات وعدم العزلة.

٦- تحاشي توجيه النقد. (الشربيني، ٢٠٠٢، ص ٩٦)

الغضب الشديد:

نوبة الغضب هي انفجار عنيف للغضب، وتستثار نوبات الغضب بسهولة، وردود الفعل فيها تشبه البركان في شدتها. ويتجلى الغضب الشديد في فقدان السيطرة التام الذي يلاحظ في الصراخ، والشتم وتكسير الأشياء، والتدحرج على الأرض. والأطفال الأصغر قد يتقيؤون أو يتبولون في ملابسهم أو يحبسون أنفاسهم. وفي حالات نادرة قد يهاجم الطفل الراشد جسدياً بالضرب أو الركل.

ومع تقدمهم في العمر ما بين (٥ إلى ١٢ سنة) يصبح بإمكانهم التعبير عن أفكارهم لفظياً، وتميل نوبات الغضب إلى التناقص. ولا تحدث إلا بشكل متقطع في بداية سن المراهقة. وهناك عدد كبير من الأطفال لا يتركون هذا السلوك أبداً مع التقدم بالعمر، وتستمر عندهم نوبات الغضب (الصراخ، والضرب، وقذف الأشياء) خلال سنوات الرشد.

وعندما تصبح نوبات الغضب هي الطريقة الأساسية أو المفضلة عند الطفل لحل المشكلات ولفترة طويلة من الزمن فإنها تعكس مشكلة سلوكية خطيرة.

(Kaufman & Wagner, ١٩٧٢, P.P ٨٤-٩٠)

أسباب الغضب:

١- تشير جودانف (Goodenegh) إلى أن وجود كبار داخل المنزل لهم كثيراً من التعليمات والأوامر المثيرة للطفل يكون أحد أسباب الغضب.

٢- السلطة الضابطة غير المتسقة: وهي أن يكون للأب موقف إيجابي من الطفل بينما للأم موقف مناقض أو عكس الأب، أو الاستجابة للطفل بعد أن يغضب بطريقة يرضاها، أو الاستجابة لرغبات الطفل في الأماكن والمواقف التي تسبب حرجاً للوالدين أو أحدهما.

٣- نقد الطفل ولومه أو إغاظته أمام أشخاص لهم مكانة عند الطفل، أو يقدرونه أو أمام من هم في مثل سنه أو تحقيره أو الاستهزاء به.

٤- تكليف الطفل بأداء أعمال فوق إمكاناته ولومه عند التقصير مما يعرضه للإحباط نتيجة تكليفه بما لا يستطيع كتنفيذ الأوامر بسرعة.

٥- حرمان الطفل من اهتمام الكبار وحبهم وعطفهم.

٦- كثرة استخدام أساليب المنع والتحريم والنواهي، والتدخل في أوقات كثيرة في حرية الطفل ونشاطه، مع إلزامه بمعايير سلوكية لا تتفق مع عمره.

٧- التدليل (تعويد الطفل على أن البيئة تستجيب دائماً لرغباته)، أو القسوة الشديدة أو الشعور بظلم المحيطين به من آباء وأخوة.

٨- مشاهدة النموذج الغاضب مثل الآباء والمعلمين أو الأفلام، وهذا ما توصلت إليه دراسات ليبنت وباربان Lebent and Barban.

٩- شعور الطفل بالإخفاق، كالتأخر الدراسي، أو عدم الفهم مثل الزملاء، أو فشل ممارساته للتقرب من الوالدين. (الشربيني، ٢٠٠٢، ص ١١٢)

أساليب التغلب على المشكلة:

١- لا يجب النظر إلى غضب الطفل على أنه سلوك تدمير، بل هو صورة طبيعية للعدوان، وهو مظهر إيجابي ونشاط فعال، ولا يجب إيقافه بالعقاب لأن في ذلك كفاً لقدرات الطفل التعبيرية، والغضب الذي يم كفه من جانب الطفل يوماً، سوف يشتد ويتراكم في أيام، وتظهر لديه المظاهر التدميرية الأخطر والأشد.

٢- السيطرة على غضب الطفل، بأن ننظر لتصرفه بهدوء وتسامح، وإخباره بأننا نعلم بأنه غاضب، وأن من حقه أن يغضب، لكن من الخطأ أن يعبر عن غضبه بهذا الأسلوب، أي يغضب دون أن يلجأ إلى الضرب مثلاً.

٣- هناك أهمية لعدم التدخل بكثرة في ممارسات الأطفال.

٤- عدم قيام الوالدين أو المعلمين، بالصراخ والسلوك الغاضب غير المتناسب، مع طبيعة المواقف المحيطة. إن ضبط النفس عند الكبار أحسن الضمانات لنشوء ضبط النفس عند الأطفال، فالكبار قدورة حسنة.

٥- البعد عن إثارة الطفل، بهدف الضحك، أو من أجل التسلية أو لإذلاله أو تخويفه أو العمل على تهدئته بالعنف. (المرجع السابق، ص ١١٣)

اللامبالاة:

إن كلمة لا مبالاة تعني: عدم الاهتمام، التشوش، عدم الترتيب، الافتقار للنظافة، الافتقار للأناقة، الافتقار إلى الدقة والترتيب.

إن الأطفال فوضويون بشكل عام، إلاّ أن ما نتحدث عنه كمشكلة، هو الفوضوية إلى درجة كبيرة جداً، أكثر من المعتاد، والآباء الذين يتوقعون من الطفل أكثر من طاقته يشعرون غالباً بالغضب وخيبة الأمل، أما التوقعات الواقعية، والوعي بطبيعة نمو الطفل، وبسلوك من هم في مثل سنه، تساعد الآباء كثيراً، وعلى أية حال كثيراً ما يكون واضحاً، من الوهلة الأولى متى يكون الأطفال غير مرتبين بشكل عادي، لا مبالين فيما يتعلق بملابسهم وألعابهم وأدواتهم المدرسية أو مظهرهم العام. (شيفر وميلمان، ٢٠٠١، ص ٥٧)

أسباب مشكلة اللامبالاة:

١ـ التعبير عن الغضب أو الرغبة في الاستغلال:

إن تعبير "أحب أن أظهر كما أريد" كثيراً ما يسمع منذ الطفولة الباكرة، وخلال سنوات المراهقة، فالمظهر الشخصي هو أحد المجالات الأساسية للتعبير عن الذات، وبما أن معظم الآباء يركزون على ضرورة الترتيب والنظافة، فإن كثيراً من الأطفال يطورون سلوك الفوضوية والافتقار للنظافة، كوسيلة لفرض استقلاليتهم وتأكيدها، وكلما أصر الأبوان أكثر على النظافة والترتيب، كلما قرر كثير من الأطفال، القيام بالأشياء على طريقتهم الفوضوية الخاصة بهم، وحينما يتزمت الآباء، في كثير من شؤون حياة أطفالهم، يبحث هؤلاء الأطفال عادة عن رسائل لإظهار تفردهم وتميزهم عن غيرهم.

إن الافتقار للنظافة واللامبالاة في المظهر الشخصي من المؤشرات الأكثر وضوحاً: "هكذا أحب أن ألبس". وبشكل أقل وضوحاً فإن تطوير أسلوب عدم التنظيم والإهمال في تناول كثير من المهمات هو مؤشر على الاستقلالية.

إن معظم الراشدين يدركون عنصر التمرد في الفوضوية و الافتقار للنظافة في الثياب والعادات، والتعبير عن الغضب، قد يتم عن طريق احتقار القواعد المرعية وتجاهلها، فالأطفال الذين يشعرون بالغضب أو المرارة ينتقمون من العالم، عن طريق عدم الامتثال وغالباً ما

يظهرون فخورين بقذارة مظهرهم ويصفون النظافة بأنها حماقة أو غير ضرورية. إن قذارة المراهقين وفوضويتهم، غالباً ما تكون نتيجة لمزيج من الرغبة في إظهار الاستقلالية والتعبير عن الغضب، كنوع من الانتقام، للشعور بعدم الانصاف الحقيقي أو المتخيل.

٢ـ رفض تحمل المسؤولية:

إن رفض الطفل لتحمل المسؤولية المرافقة للنضج هو أسلوب أكثر تحديداً من أسلوب التعبير العام عن الاستقلالية أو الغضب. وبما أن الأطفال لا يولدون ولديهم رغبة في النظافة، لذا فإن قيمة الترتيب والنظافة يجب أن يتم اكتسابها من خلال التعلم. والأطفال الذين لا يشعرون بالرضا والإشباع الكافي في حياتهم، يرفضون التخلي عن الإشباع الذي يحصلون عليه من خلال الفوضوية وعدم الترتيب.

٣ـ الافتقار إلى مهارات الترتيب:

هناك أسباب عديدة لافتقار بعض الأطفال للمهارات اللازمة للطفل كي يكون نظيفاً ومرتباً، فبعضهم لم يسبق له أبداً أن تعلم كيف يكون مرتباً، وربما يكون قد نشأ في بيوت فوضوية وغير مرتبة، أو حتى في إطار ثقافة فرعية لا تعطي للثقافة قيمة. كما قد يكون الآباء ليسوا نماذج لهذا النوع من السلوك المنظم، لكن الوضع الأكثر شيوعاً، هو الحالة التي يكون فيها الأبوان من النوع المهتم والمرتب نسبياً، ولكن أطفالهم فوضويون، وهؤلاء الأطفال غير المنظمين، ربما كانوا قد تلقوا حماية زائدة، ولم يتعلموا أبداً مهارات التنظيم باستقلالية، وكان أباؤهم قد اهتموا بكل شيء، ولم يتوقعوا منهم الاعتناء بغرفهم، وفي الوقت نفسه ينقلون لهم شعوراً بأنهم ما زالوا غير قادرين على القيام بذلك، وهذه الرسائل المزدوجة تعتبر هدامه وتؤدي إلى الكثير من التوتر وعدم الانسجام، والنتيجة النهائية هي طفل لم يطور المهارات اللازمة لإعداد وتنظيم غرفته أو حاجياته الشخصية أو ملابسه، وهناك أطفالاً لا يملكون الدافعية الكافية لتعلم مهارات التنظيم، والأغلب أن تعلم واستخدام سلوك النظافة والترتيب لديهم لم يلق تعزيزاً إيجابياً من قبل الأبوين. (المرجع السابق، ص ٥٨-٥٩)

الحساسية الزائدة:

من العبارات الشائعة جداً المتعلقة بالأطفال: ـ «إنها حساسة جداً بحيث لا يمكنك أن تقول لها شيئاً».

«إنه شخص مستحيل، يفسر كل شيء بطريقة خاطئة». والحساسية الزائدة هي أن يستجيب الشخص بشكل مبالغ به، وأن يشعر بأنه أوذي انفعالياً بسهولة، وهناك استجابات مبالغ بها لاتجاهات الآخرين ومشاعرهم، فعندما يعطي الآخرون حكماً من أي نوع أو يعطون تعليقاً على التقييم (نقد)، فإن الأطفال ذوي الحساسية الزائدة لا يستطيعون تقبل هذا التعليق دون

الشعور بالأذى، ويمكن أن يستجيبوا للشعور بالأذى بطرق متنوعة مثل الانسحاب أو الخجل أو الغضب أو الحزن...... الخ. وهناك فرق هام بين طفل يبدو زائد الحساسية بعض الأحيان إلا أنه يتجاوز ذلك بسرعة وطفل زائد الحساسية في معظم الأحيان ويحتاج إلى وقت طويل ليتغلب على حساسيته، فالأطفال زائدو الحساسية هم على الأغلب مزاجيون وعرضة لفترات من الإكتئاب، وأسباب المزاجية تشبه إلى درجة كبيرة أسباب الحساسية الزائدة. والتغيرات المزاجية المفاجئة (سعيد أو حزين) التي، لا ترتبط بسبب ظاهر، قد تكون في الواقع منذ الولادة، كما هو الأمر بالنسبة للحركة الزائدة، والحوادث الصغيرة في مثل هذه الحالة تؤدي إلى ردود فعل انفعالية كبيرة.(شيفر وميلمان، ٢٠٠١ ، ص١٨٤)

أسباب الحساسية الزائدة:

١- مشاعر عدم الكفاءة:

عندما يكون لدى الأفراد شعور أساسي بعدم الكفاءة، تظهر لديهم حساسية عالية لأي شكل من أشكال النقد، فيفسرون حتى أكثر التعليقات بساطة بأنه هجوم شخصي ضدهم، ويبدون كأشخاص زائدي الحساسية ودفاعيين جداً،كما لو أنهم يحاولون باستمرار حماية أنفسهم، وغالباً ما يكون من الصعب عليهم حتى تقبل الإطراء فهم إما أن يشكوا بدوافع الشخص الذي يثني عليهم، أو يشعروا بأنهم غير جديرين بالثناء بسبب عدم كفاءتهم.

فانخفاض اعتبارهم للذات، يجعلهم حذرين جداً من أي شكل من أشكال التقييم من الآخرين، لأنهم يتوقعون أن التقييم سوف يثبت عدم كفاءتهم، لذا ينبغي تجنبه مهما كلف الأمر. إن أي شكل من المعلومات المرتدة (Feed back) من الآخرين، هي بالتعريف تقييم أو حكم، ولذلك فهم زائدوا الحساسية لأي شكل من المعلومات المرتدة، ويتوقعون الأسوأ، وغالباً ما يدركون التعليقات إدراكاً خاطئاً ويعتبرونها أكثر سلبية مما أريد لها أن تكون.

إن الشعور "بالاختلاف" عن الآخرين هو سبب نمطي للشعور بعدم الكفاءة، والأطفال المختلفون عن غيرهم على نحو واضح أكثر عرضة للحساسية، فهم يبدون مختلفين عن المعتاد، ويمكن أن يصبحوا موضوعاً للإغاظة.

ويمكن أن ينتج الشعور بعدم الكفاءة أيضاً، بسبب ولادة طفل جديد للأسرة أو حسد أشقياء بشكل عام.

فالطفل عندما يصرف الانتباه عنه يعتبر ذلك موضوعاً شخصياً، ويشعر بأن هذا قد حدث نتيجة لخطأ ارتكبه، وغالباً ما يشعر الأطفال بالأشياء، وتظهر لديهم فترات من الحساسية الزائدة.

٢- التوقعات غير الواقعية:

عندما يتوقع الأطفال الشيء الكثير من الآخرين يصابون بخيبة الأمل على نحو مستمر، ويؤدي ذلك إلى تطوير حساسية زائدة، لأن هؤلاء الأطفال يريدون في أغلب الأحوال تقبلاً تاماً، يعبر عنه بالتعليقات الإيجابية من الآخرين، وأية إشارة لعدم الاستحسان، تؤخذ على نحو سيء جداً، فلدى هؤلاء الأطفال توقعات كاملة بأن الآخرين سوف يكونون دائماً لطيفين وحساسين لاحتياجاتهم، ونتيجة لذلك لا يشعرون بالرضى أبداً، ويصبحون ذوي حساسية وحذر زائد من النقد، وغالباً ما يشتكون من أن آباءهم غير عادلين على الدوام، ولا يكفون عن التنقيب عن الأخطاء، وذلك في الوقت الذي يذكر فيه أباء هؤلاء الأطفال، بدهشة أنهم يفعلون كل ما بوسعهم، ليكونوا عادلين معهم، ومما يثير السخرية أن الآباء يعتقدون، بأنهم يتحيزون للطفل الحساس ودائم الشكوى.

أن التوقعات غير الواقعية يمكن أن تصبح مبالغاً بها لأسباب متعددة، ومن أكثر هذه الأسباب شيوعاً، ميل الآباء إلى الحماية الزائدة والدلال، مما يؤدي إلى أن ينشأ الأطفال وهو يتوقعون أن يدللوا وأن يعتنى بهم.

٣- ضبط الآخرين:

يطور بعض الأطفال الحساسية الزائدة، كطريقة لضبط الآخرين، فمعظم الراشدين يشعرون بالذنب، عندما يستجيب الأطفال استجابات قوية، ولذلك يعلم هؤلاء الأطفال أن الحساسية الزائدة، يمكن أن تستخدم كطريقة للتعبير عن الغضب، وللرد على الآخرين بسبب الأخطاء المتخيلة أو الفعلية التي ارتكبوها، ويصبح هذا النمط من السلوك أقوى على نحو متزايد، لأن الحساسية الزائدة «أثبتت جدواها» في الحصول على انتباه الآخرين، وخاصة الوالدين.

٤- الحساسية الزائدة التكوينية:

تم تعريف ظاهرة «الطفل الصعب» التي تظهر لدى بعض الأطفال منذ الولادة بعد بحوث مكثفة، وتتضمن سمات هؤلاء الأطفال عدم الانتظام في الوظائف الفزيولوجية والاستجابة للمواقف الجديدة بسلبية أو انسحاب، وضعف التكيف للتغيير وتكرار المزاجية السيئة، وكثرة ردود الفعل الشديدة.

وهؤلاء الأطفال زائدو الحساسية تكوينياً، فبناؤهم كان على هذا النحو حيث أن أجهزتهم العصبية، تستجيب بشدة أكثر، مما هو الحال لدى الأطفال العاديين أو السهلين، لقد ذكر آباء هؤلاء الأطفال، كما تشير البحوث، أنهم استخدموا ممارسات في التنشئة الاجتماعية، تشبه تلك التي استخدمت من قبل آباء الأطفال العاديين في حساسيتهم، مما يدعم فكرة أن الحساسية الزائدة، كانت ذات منشأ تكويني ولم تكن نتيجة لتصرفات الأبوين، إن بعض الأطفال يستجيبون منذ الولادة، بطريقة أعلى بكثير من غيرهم للضجة أو الألم أو الضوء أو درجة الحرارة أو الحركة.... الخ، وهؤلاء الأطفال أكثر حساسية وأكثر قابلية للاستثارة من غيرهم،

وهناك سبب آخر محتما للاستجابة الزائدة، يظهر في التأثير السلبي الذي يمكن أن يكون قد تعرض له الدماغ أثناء النمو، فبعد لحظة التلقيح يمكن أن يتأثر الدماغ بالظروف البيئية، وكثير من المشكلات العصبية أو البيوكيمائية يمكن أن تؤدي إلى الحساسية الزائدة، فمرض الأم، والتوتر الشديد أثناء الحمل يمكن أن يؤثر على الدماغ أثناء النمو مما يؤدي إلى الاستجابة الزائدة فيما بعد، كما أن بعض الصدمات أثناء الولادة قد تؤدي إلى تلف بسيط في بعض أجزاء الدماغ، هذا وقد يتأثر نمو الدماغ بأمراض الطفولة، وخاصة حالات ارتفاع الحرارة والتشنج، وعلى كل حال مازال هذا الموضوع موضع جدل، لأن اضطراب وظائفية الدماغ، لا يمكن ملاحظتها على النمو، الذي يلاحظ به تلف الدماغ، فالتلف الفعلي للدماغ، يمكن التحقق منه بالفحوص الطبية، أما الدماغ الذي لا يقوم بوظائفه بكفاءة، والذي يستجيب بشكل زائد، فليس من الممكن تحديده بدقة، وفي هذه الحالة يتم استنتاج وجود اضطراب بسيط في وظائفية الدماغ، وليس وجود تلف فعلي.

فالأمر يبدو كما لو أن المعلومات، تذهب إلى لوحة المفاتيح غير المناسبة في الدماغ فتظهر استجابة الطفل على نحو يبدو قوياً أو شديداً بشكل غير ضروري.

(Thomas.et aL. ١٩٦٨. P: ٢١٦)

أساليب للتغلب على المشكلة:

١- اعمل على تنمية الاحتمال:

من السهل نسبياً فهم أن الأطفال الذين عاشوا في ظل الحماية الزائدة يصعب عليهم تقبل النقد، فهم لم يعتادوا على الأزمات المعتادة وعلى النقد الذي يواجهه الإنسان عادة، و للوقاية من الحساسية، الزائدة يجب ألا نقوم بحماية الأطفال حماية زائدة، بل يجب أن نعمل على «تخشينهم».

إنك تبني احتمال الأطفال للنقد، بتعريضهم التدريجي والمناسب لجميع أشكال المعلومات المرتدة (FeedbacK)، ونحن هنا لا نتحدث عن تعرض الأطفال للنقد الشديد المستمر، بل نتحدث عن مساعدتهم بطريقة تدريجية ليتعلموا «تقبل النقد»

٢- علّم التفكير النسبي:

يتصرف الأطفال زائدو الحساسية كما لو أن جميع أشكال النقد هدامه، وكما لو أنها أدلة على عدم كفاءتهم بشكل كلي، وللوقاية من هذه الاستجابة المبالغ بها يجب تعليم الأطفال التفكير بطريقة منطقية في عمر مبكر، ومن الأمثلة على التفكير النسبي قولك للطفل: «انتقادك مرة لا يعني بأنك سيء» و «إن من الممكن أن تكون جيداً في بعض الأمور وسيئاً في أمور أخرى» و «ويمكن أن تقوم بالعمل نفسه بطريقة جيدة في بعض الأحيان وبطريقة غير جيدة في أحيان

أخرى» وهذا هو المقصود بالتفكير النسبي في مقابل التفكير المطلق، وينبغي أن يتعلموا أن هناك نقاطاً متوسطة للأفكار والمواقف.

وبدلاً من وجود حقائق «فإن هناك وجهات نظر لمختلف الأفراد والمجموعات».

٣- قدم نموذجاً في الانفتاح إلى المعلومات المرتدة:

عندما يشاهد الأطفال أن آباءهم يستجيبون للنقد بعنف، فهم يتعلمون الاستجابة بالطريقة نفسها والآباء الذين يتقبلون النقد بتسامح ويحاولون تعديل سلوكهم لكي يبهجوا غيرهم، يقدمون مثالاً إيجابياً للاستجابة فالفكرة العامة، هي أن تكون منفتحاً للمعلومات المرتدة من الآخرين وأن تطلبها، لتتمكّن من أن تعدل سلوكك على النحو الذي يرضيك ويرضيهم.

٤- أعمل على تقوية الشعور بالكفاءة:

شجع قدرة الطفل على التكييف وامتداحها منذ طفولته المبكرة، فليس ثمة بديل للشعور بالكفاءة كواقٍ مباشر من الحساسية الزائدة للنقد، والأفراد الذين يشعرون بكفاءتهم نسبياً في معظم الوقت هم أقل عرضة للنقد، لأنهم يستطيعون أن يرددوا لأنفسهم بشكل طبيعي عبارات مثل: «يعتقد بعض الناس أنني سيئ، لكنني أعرف بأنني جيد في معظم الأمور».

إن استخدامك لجمل كهذا في الحديث مع نفسك يعطي مثالاً جيداً للأطفال، وعندما تكون لدينا شكوك جدية حول أنفسنا، فإن نقداً بسيطاً سيجعلنا نشعر بالانزعاج والغضب. والطريقة الأكثر مباشرة لتنمية الشعور بالكفاءة، هي أن نتأكد من أن الأطفال يمتلكون المهارات اللازمة للتكيف مع معظم جوانب محيطهم، وإذا كانت تعوزوهم مهارة ضرورية، فإن عليك أن تعلمهم هذه المهارة أو أن تهيء الظروف المناسبة لكي يتم تعليمها، فالطفل الأخرق اجتماعياً والضعيف في تحصيله المدرسي، يمكن أن يكون سبّاحاً ممتازاً مما يعطيه شعوراً بـ «أنني جيد فعلاً في شيء ما، أنا لست شخصاً فاشلاً كلياً»، ومن الطرق المفيدة المعروفة لمساعدة الأطفال غير الجذابين أو المعاقين العمل على تنمية شخصياتهم، فإذا أصبح الطفل حساساً، وصدوقاً، ومتعاوناً، اجتماعياً فهو يكسب تقبل الآخرين ولا يصبح معزولاً اجتماعياً. (شيفر وميليمان، ٢٠٠١، ص من ص١٨٨ حتى ص١٩٢)

الفصل الرابع

الدراسات السابقة

أولا : الدراسات التي تناولت المشكلات السلوكية لدى العاديين

ثانيا: الدراسات التي تناولت المشكلات السلوكية لدى المكفوفين

ثالثا : الدراسات التي تناولت المشكلات السلوكية لـــدى المكفـــوفين والعاديين

الدراسات السابقة

أولى الكثير من الباحثين اهتماماً متزايداً بالطلاب العاديين والمكفوفين من حيث المشكلات التي يعانون منها ومن حيث تكيفهم الاجتماعي والمدرسي، وتجلى هذا الاهتمام المتزايد في تعدد البحوث في هذا المجال وتنوعها من حيث طبيعة المتغيرات التي تناولتها كل دراسة وذلك نظراً لكون المراحل الدراسية هي «فترات حساسة» يكون فيها الفرد أكثر عرضة وأكثر استهدافاً لنمو أشكال من السلوك الدال على نقص التوافق، وبناء على نظرية «ايريكسون» (EriKson.١٩٥٩)

فإن النمو في الطفولة هو فترات من «الأزمات المحتملة» التي تظهر في عدد من المشكلات السلوكية التي يمكن أن تتحول من مشكلات عادية إلى مشكلات غير عادية أو مرضية، إذا لم تلف حاجات النمو عند الطفل رعاية وإشباعاً مناسبين، وفي هذا الفصل تم عرض أهم الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة،وقد قامت الباحثة بتقسم الدراسات الى ثلاثة محور و هي :

أولا: الدراسات التي تناولت المشكلات السلوكية لدى العاديين.

ثانيا: الدراسات التي تناولت المشكلات السلوكية لدى المكفوفين.

ثالثا : الدراسات التي تناولت المشكلات السلوكية لدى المكفوفين والعاديين

أولا: الدراسات التي تناولت المشكلات السلوكية لدى العاديين:

دراسة أبو مصطفى (٢٠٠٦):

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على الأهمية النسبية إلى كل فقرات المشكلات السلوكية الشائعة ومجالاتها لدى الأطفال الفلسطينيين كما يراها المعلمون والمعلمات، والتعرف على كل من الفروق المعنوية في مجالات المشكلات السلوكية الشائعة لدى الأطفال موضع الدراسة تعزى لمتغير الجنس، والتعرف على الفروق المعنوية في مجالات المشكلات السلوكية الشائعة لدى كل من أطفال الأمهات العاملات وغير العاملات كما يراها المعلمون والمعلمات.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (١٦٠) طفلاً وطفلة، منهم (٨٣) طفلاً و (٧٧)طفلة يتوزعون بين (٣٦) طفلاً لأم عاملة و(١٢٤) طفلاً لأم غير عاملة تتراوح أعمارهم بين (٦-١٢) سنة.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث في هذه الدراسة استبانة المشكلات السلوكية الشائعة لدى أطفال الأمهات العاملات وغير العاملات من إعداد الباحث، وقد غطت الجوانب التالية: النشاط الزائد ــ السلوك العدواني ــ سلوك التمرد في المدرسة ــ السلوك الانسحابي ــ السلوك الاجتماعي المنحرف.

نتائج الدراسة: وقد أشارت النتائج إلى أن أكثر مجالات المشكلات السلوكية شيوعاً لدى أطفال الأمهات العاملات وغير العاملات هي النشاط الزائد، وتبين أن أكثر المشكلات السلوكية شيوعاً لدى الأطفال موضع الدراسة هي على التوالي الجري داخل المدرسة، تشتت الانتباه بسرعة، إهمال أداء الواجبات المدرسية، صعوبة إتمام الواجبات المدرسية، صعوبة إنهاء العمل الذي بدأه، العدوان.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق بين الجنسين في المشكلات السلوكية ما يراها المعلمون لصالح الذكور، كما أوضحت وجود فروق في مجالات المشكلات السلوكية كما يراها المعلمون لصالح أطفال الأمهات غير العاملات، أما الأهمية النسبية لمجالات المشكلات السلوكية الشائعة لدى الأمهات العاملات كانت النشاط الزائد ٢٨,٧٨%، السلوك الانسحابي ٢٥,٩٤% السلوك الاجتماعي المنحرف ٢٢,٦٦%، السلوك العدواني ٢٠,٦٤%، سلوك التمرد في المدرسة ٢٠,١٩%.

في حين كانت الأهمية النسبية لمجالات المشكلات السلوكية الشائعة لدى الأمهات غير العاملات: النشاط الزائد ٣٦,٦٦%، السلوك الانسحابي ٣٠,٩٤%، السلوك الاجتماعي المنحرف ٢٨,٩٨%، سلوك التمرد في المدرسة ٢٨,٩٣، السلوك العدواني ٢٨,٢٢%.

دراسة وزارة المعارف السعودية (٢٠٠٤):

ادوات الدراسة: استخدم في الدراسة مقياسا للمشكلات السلوكية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى مسح المشكلات السلوكية لطلاب المراحل التعليمية الثلاثة في المناطق التعليمية بمحافظات جدة، المدينة المنورة، عسير، الرياض، الشرقية.

عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة (١٨٠٣٠٠) طالباً في (٥٠٠) مدرسة.

نتائج الدراسة: أوضحت نتائج الدراسة بأن مشكلات: الغياب، قصات الشعر، التأخر الدراسي، التأخر الصباحي، الكتابة على الجدران، والسلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الابتدائية أقل شيوعاً من طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية، كما أوضحت الدراسة أن مشكلتي إهمال الواجبات المدرسية والكذب أكثر شيوعاً لدى طلاب المرحلة الابتدائية من

طلاب المرحلة الثانوية، وبالمقابل هاتين المشكلتين هما أقل شيوعاً لدى طلاب المرحلة الثانوية من طلاب المرحلة الإعدادية.

دراسة عبد الرحمن (١٩٩٨):

هدف الدراسة: أجرى الباحث دراسة مسحية هدفت إلى التعرف على أهم مشكلات الطفولة المتأخرة في محافظة الشرقية في مصر.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٣١٩) طفلاً وطفلة.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث في هذه الدراسة استبانة للمشكلات السلوكية.

نتائج الدراسة: أوضحت نتائج الدراسة أن المشكلات السلوكية، هي أكثر المشكلات شيوعاً في مرحلة الطفولة المتأخرة، يليها على التوالي: مشكلات النوم، القلق، المخاوف المرضية. أما المشكلات الأقل شيوعاً في مرحلة الطفولة المتأخرة هي: المشكلات المنزلية، المشكلات المدرسية، مشكلات الصحة والتغذية.

دراسة عويدات وحمدي (١٩٩٧):

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات السلوكية لدى الطلبة الذكور في الصفوف الثامن والتاسع والعاشر في مدارس الأردن.

عينة الدراسة: الطلبة الذكور في الصفوف الثامن والتاسع والعاشر في مدارس الأردن، وقد بلغت عينة الدراسة من (١٩٠٧) طلاب موزعين في (٢٤) مديرية تربية للتعليم العام في الأردن.

أدوات الدراسة: وقد استخدم في هذه الدراسة استبانة للمشكلات السلوكية من إعداد الباحثين.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن أكثر المشكلات السلوكية تكراراً هي: الشجار، ضرب الطلاب الآخرين، الغش، التأخر عن الدوام الصباحي.

دراسة محمود (١٩٨٩):

هدف الدراسة: استهدفت الكشف عن أهم المشكلات الجسمية والنفسية والاجتماعية والتعليمية التي يعاني منها أطفال القسم الداخلي من الذكور والإناث في المرحلة الابتدائية.

عينة الدراسة: قد تم تطبيق تلك الدراسة على عينة مكونة من (٣٣) طالباً وطالبة من المكفوفين بالصفوف الثلاثة الأخيرة في المرحلة الابتدائية والمقيمين بالأقسام الداخلية بمدارس المكفوفين بالاسكندرية.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة مقياساً للكشف عن المشكلات التي يتعرض لهـا الأطفـال المكفوفون في القسم الداخلي.
نتائج الدراسة: وانتهت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها المشكلات التي تدور حول شعور الفرد بالعزلة والانطواء واحساسه بالعجز لعدم قضاء حاجاته وافتقاره إلى الحب والحنان. كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية من ناحية المشكلات التـي يتعـرض لهـا المكفوفون.

دراسة "ريشموند وميلر" (Richmond & Miller, ١٩٩٤):
هدف الدراسة: دراسة كان الهدف منها هو البحث عما إذا كانت هناك فروق بين الأطفال في مستوى القلق لديهم باختلاف الدولة أو الجنس أو مستوى التعليم.
عينة الدراسة:عينة قوامها (٢٢٤) طالباً وطالبة في المرحلة العمرية مـن (١٠-١٢) سـنة، وذلك في كل من الولايات المتحدة الأمريكية والمكسيك وكندا.
أدوات الدراسة: أختبار القلق الحالى والقلق السمى لسبيلبرجر (Spielberger).
نتائج الدراسة: أكدت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينات الدراسة فـي القلق تبعاً لمختلف المتغيرات.

ثانيا: الدراسات التي تناولت المشكلات السلوكية لدى المكفوفين

دراسة الفرح (٢٠٠٦):
هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى التوافق الانفعالي (القلق، الاكتئاب، ضـبط الذات، الثبات الانفعالي، الشعور بالسعادة، تقدير الذات،لدى المعاقين بصرياً وحركياً وسمعياً، وعلاقته بجنس وعمر المعاق).
عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٢١٠) أفراد من الذكور والإناث المعاقين الذين تزيد أعمارهم عن الثامنة عشرة، (١٠٥) من الذكور ،(١٠٥) من الإناث.
أدوات الدراسة: قام الباحث بتطوير أداة لقياس التوافق الانفعالي.
نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى أن هناك مستويات مرتفعة من التوافق الانفعالي بشكل عام لدى المعاقين، وكلما زادت درجات القلق والاكتئاب لديهم تناقصت درجـات ضـبط الـذات والثبات الانفعالي والشعور بالسعادة. كما تبين أن المعاقين بصرياً لديهم درجات تكيف انفعالي إيجابي أفضل من المعاقين سمعياً وحركياً، وأشارت النتائج إلى أن درجات القلق لدى الإنـاث

أعلى منها لدى الذكور، كما أن درجات السعادة وتقدير الذات لدى الذكور أعلى منها لدى الإناث، كما تبين أن أعلى درجات التوافق الانفعالي كانت لدى المعاقين من أعمار ٤٠ سنة فما فوق.

دراسة الشراري (٢٠٠٢):

هدف الدراسة: دراسة استهدفت التعرف على الصعوبات التي تواجه المكفوفين من وجهة نظر الأهل والمعلمين ومعرفة أثر بعض المتغيرات (معاملة الأهل ــ دخل الأسرة الشهري ــ المستوى التعليمي للوالدين ــ درجة الإعاقة ــ زمن حدوث الإعاقة) على طبيعة هذه الصعوبات.

عينة الدراسة: وتم توزيع استبانة على (١٢٠) من المعلمين و (١١٠) من أولياء الأمور في منطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

أدوات الدراسة: استبانة قام بإعدادها الباحث.

نتائج الدراسة: وأشارت النتائج إلى أن أبرز الصعوبات الاجتماعية هي:

الاعتماد على الآخرين، وضعف توكيد الذات، والانسحاب، وضعف القبول الاجتماعي، وضعف المهارة في إقامة العلاقات الاجتماعية. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأبعاد الصعوبات الاجتماعية لأثر متغير معاملة الأهل (ديمقراطي ــ تسلطي) ولأثر متغير (مستوى تعليم الأب). وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأبعاد الصعوبات الاجتماعية لأثر متغير (التقبل ــ النبذ) لصالح التقبل ولأثر متغير زمن حدوث الإعاقة (قبل الخامسة ــ بعد الخامسة) لصالح قبل الخامسة ولأثر متغير (مستوى تعليم الأم) لصالح المستوى التعليمي المتدني.

وأجرى أبو فخر (٢٠٠٠):

هدف الدراسة: دراسة هدفت إلى معرفة الصعوبات (الانفعالية، والاجتماعية، والدراسية، والنطقية والكلامية، والحسية والحركية) التي يمكن أن تصاحب المعاقين بصرياً في المؤسسة النموذجية لتأهيل المكفوفين في دمشق.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (١٢٤) طالباً وطالبة من المكفوفين.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث لدراسته استمارتين: اشتملت الأولى على مجموعة من الأسئلة عن التشخيص الطبي والتربوي، بينما تضمنت الثانية معلومات عامة عن الفرد ومجموعة من البنود حول الصعوبات ودرجتها.

نتائج الدراسة: وقد أشارت النتائج إلى أن الصعوبات الانفعالية والاجتماعية، احتلت المرتبة الأولى من حيث حجم وجودها عند المكفوفين وقد بلغت نسبتها ٥٨,٨٧% وقد توزعت الصعوبات الانفعالية والاجتماعية كالتالي: الخوف ٣٢,٢٥%، الخجل ٣٠,٦٤%، القلق ١٦,١٢%، العدوان ٩,٦٨%، الكذب ٧,٢٥%، السرقة ٤,٣%. وقد أشارت النتائج إلى أن الإضطرابات التي يعبر عنها بصورة انحرافات سلوكية (سرقة، كذب، عدوان) كانت أقل من نسبة الإضطرابات التي يعبر عنها بصورة لا شعورية داخلية مضمرة لدى المكفوفين. بينما احتلت الصعوبات الدراسية المرتبة الثانية وتوزعت على النحو التالي: الكتابة ٢١,٧٧%، القراءة ٢٠,١٦%، الحساب ١٤,٥١%. وبما يتعلق بصعوبات النطق والكلام لدى المكفوفين قد توزعت كالتالي: التلعثم واللجلجة ٨,٨٧%، عدم القدرة على التعبير ٤,٨٣%. تأخر في الكلام وإبدال وتغيير الحروف ٢,٤١%.

دراسة وريكات والشحروري (١٩٩٦):

هدف الدراسة:استهدفت الدراسة التعرف على المشكلات الخاصة لدى الطلبة المكفوفين لدى المدارسش الخاصة الأدرنية، كما هدفت التعرف على العلاقة بين المشكلات السلوكية والمتغيرات: العمر والجنس.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (١٤٩) طالباً وطالبة، (٨٩) وأشارت نتائجها إلى أن ذكور و(٦٠) إناث، من عمر (٦- ١٤) سنة.

أدوات الدراسة: استخدم للدراسة مقياس المشكلات السلوكية.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى أن أبرز المشكلات السلوكية التي ظهرت لدى الطلبة المكفوفين كانت: الحساسية الزائدة، السلوك الاعتمادي، سلوك الشرود والتشتت، الشعور بالقلق، السلوك النزوق، السلوك المتخاذل والانسحاب من المشاركة الاجتماعية.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائياً بين الجنسين لصالح الذكور على الأبعاد التالية: السلوك العدواني، سلوك الحركة الزائدة، سلوك التمرد، السلوك المخادع، السلوك المتخاذل، السلوك النزق. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين لصالح الإناث على بعدي الشعور بالقلق والحساسية الزائدة. كما وجدت فروق دالة احصائياً بالنسبة لمتغير العمر لصالح الفئة العمرية من (١٠ – أقل من ١٤) سنة على الأبعاد التالية: سلوك الحركة الزائدة والسلوك المتخاذل وسلوك الشرود والتشتت، الحساسية الزائدة، التشكيك. كذلك وجدت فروق دالة إحصائياً بالنسبة لمتغير العمر لصالح الفئة العمرية من (٦- إلى أقل من ١٠ سنوات) على بعد السلوك النزق.

دراسة عبد الحميد (١٩٩٥):

هدف الدراسة: هدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين متغيرات البيئة المدرسية والتوافق النفسي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

عينة الدراسة: تم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (٥٨) طالباً و(٣٥)) طالبة في مدرسة النور للكفيفات بالمرحلة الثانوية في مصر.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياس اساليب معاملة المعلمين ومقياس العلاقات الاجتماعية،واختبار الشخصية، ومقياس "وكسلر" للذكاء، ومقياس تقدير الوضع الاجتماعي، والاقتصادي.

نتائج الدراسة: انتهت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أهمها، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين البنيين والبنات ذوي الإعاقة البصرية في التوافق النفسي داخل المدرسة لصالح البنات.

كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الذين يحصلون على معاملة إيجابية من قبل معلميهم وبين الطلاب الذين يحصلون على معاملة سلبية من قبل معلميهم لصالح المجموعة الأولى.

كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الذين يحصلون على معاملة إيجابية من قبل زملائهم وبين الطلاب الذين يحصلون على معاملة سلبية من قبل زملائهم لصالح المجموعة الأولى.

وأخيراً كشفت النتائج وجود تفاعلات ثنائية لأساليب معاملة المعلمين للطلاب ذوي الإعاقة البصرية والعلاقات الاجتماعية بينهم على التوافق الشخصي والاجتماعي.

دراسة الشحروري (١٩٩٤):

هدف الدراسة: هدفت الدراسة لمعرفة المشكلات السلوكية لدى الطلبة المكفوفين في مدارس التربية الخاصة ومراكزها بمدينة عمان في المملكة الأردنية الهاشمية.والتعرف على العلاقة بين تلك المشكلات السلوكية ومتغيرات العمر والجنس.

عينة الدراسة: وتكونت عينة الدراسة من (١٤٩) طالباً وطالبة.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة مقياس المشكلات السلوكية.

نتائج الدراسة: بينت النتائج أن أبرز المشكلات السلوكية التي ظهرت عند الطلاب المكفوفين هي: الحساسية الزائدة والسلوك الاعتمادي وسلوك الشرود والتشتت وسلوك

التشكيك والشعور بالقلق والانسحاب من المشاركة الاجتماعية.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين لصالح الذكور على الأبعاد التالية: السلوك العدواني وسلوك الحركة الزائدة وسلوك التمرد والسلوك المخادع والسلوك المتخاذل والسلوك النزق.

كما أشارت النتائج إلى فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين لصالح الإناث على بعدي: الشعور بالقلق والحساسية الزائدة.

وكشفت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير العمر لصالح فئة من (١٠- أقل من ١٤) على الأبعاد التالية: سلوك الحركة الزائدة والسلوك المتخاذل والشرود والتشتت والحساسية الزائدة والتشكيك.

كذلك كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير العمر لصالح فئة من (٦- أقل من ١٠) على بعد السلوك النزق.

دراسة الصباح (١٩٩٣)

هدف الدراسة: التعرف على مستوى حدوث الانسحاب الاجتماعي لدى الأطفال المعوقين عقلياً وسمعياً وبصرياً وحركياً، والملتحقين بمراكز التربية الخاصة في مدينة عمان والتعرف على العلاقة بين مستوى الانسحاب الاجتماعي ومتغيرات نوع الإعاقة ودرجة الإعاقة والعمر والجنس.

عينة الدراسة: تألفت العينة من (٣٠٠) طفل معوق كان من ضمنهم (٥٢) طالباً وطالبة من المكفوفين (٣٣) من الذكور و(١٩) من الإناث.

أدوات الدراسة: قامت الباحثة ببناء استبيان للانسحاب الاجتماعي.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أن أعلى مستوى لحدوث الانسحاب الاجتماعي كان لدى الأطفال المعوقين إعاقة عقلية ثم الإعاقة السمعية تليها الإعاقة البصرية وأخيراً الإعاقة الحركية.

كما بنيت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في سلوك الانسحاب الاجتماعي تعود إلى متغيري نوع الإعاقة ودرجة الإعاقة أما بالنسبة إلى متغيري عمر وجنس الطفل المعوق فلم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك الانسحاب الاجتماعي.

دراسة الشخص (١٩٩٢):

هدف الدراسة: استهدفت الدراسة أثر أسلوب الرعاية (الداخلي – الخارجي) للمكفوفين على مستوى القلق واتجاهات المكفوفين نحو الإعاقة البصرية.

عينة الدراسة: قد أجريت الدراسة على عينة قوامها (١٢٠) طالباً وطالبة من المكفوفين في المرحلتين المتوسطة والثانوية ما بين (١٣-٢١) عاماً.

أدوات الدراسة: تم تطبيق مقياس القلق الذي أعده الباحث وعادل الأشول، وكذلك تم تطبيق مقياس اتجاه المكفوفين نحو الإعاقة الذي أعده الباحث وحده.

نتائج الدراسة: كشفت الدراسة النتائج أن طريقة الرعاية المستخدمة مع المكفوفين تؤثر فيهم وترفع من مستوى القلق عندهم سواء كانوا ذكوراً أم إناثاً، واتضح أيضاً أن اتجاه الكفيفات نحو الإعاقة البصرية أكثر إيجابية مقارنة بأقرانهم من الذكور المكفوفين.

دراسة يوسف (١٩٩٢):

هدف الدراسة: استهدفت التعرف على المشكلات النفسية لدى الأطفال المكفوفين وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي، وكذلك التعرف على الفروق في المشكلات النفسية التي تواجه الأطفال المكفوفين تبعاً للجنس (ذكور، إناث)، وكذلك من حيث نوع الإقامة:داخلي – خارجي، ومعرفة المشكلات النفسية من وجهة نظر والديهم.

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة تتكون من (١٧٠) طفلاً وكفيفاً وتراوحت أعمارهم ما بين(٩-١٢) سنة، وكذلك عينة من الوالدين (١٠٠) أب و (١٠٠) أم.

ادوات الدراسة:استخدم في الدراسة مقياسا للمشكلات السلوكية

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الأطفال المكفوفين ذوي المستويات التحصيلية المتباينة في المشكلات الانفعالية والاجتماعية، والأسرية والتعليمية.

أما دراسة النونو (١٩٩٠):

هدف الدراسة: هدفت إلى التعرف على أبعاد التنشئة التي ترتبط ارتباطاً موجباً أو سالباً بالنضج الاجتماعي لدى الأطفال المكفوفين.

عينة الدراسة: طلاب الكرحلة الابتدائية في محتفظتي القاهرة والجيزة.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة مقياس النضج الاجتماعي.

نتائج الدراسة: توصلت النتائج إلى وجود ارتباطات دالة بين أسلوبي كل من: التشدد والقسوة وعدم الاتساق في المعاملة والتبعية والتحكم بجميع مقاييس النضج الاجتماعي الفرعية والدرجة الكلية للنضج الاجتماعي. كما وجد أن هذه العلاقة تختلف لدى الذكور عنها لدى الإناث لصالح الإناث في الاتجاه الأفضل، وتختلف لدى صغار السن وكبار السن لصالح صغار السن في الاتجاه الأفضل.كذلك كانت الارتباطات الدالة لدى أطفال الداخلي أكثر من أطفال الخارجي لصالح أطفال الخارجي في الاتجاه الأفضل.

دراسة القريوتي (١٩٨٨):

هدف الدراسة: استهدفت التعرف على أثر شدة الإعاقة والجنس ونوع المدرسة في القلق الظاهر عند المعاقين بصرياً في المدارس الأردنية.

عينة الدراسة: المعاقون بصرياً في المدارس الأردنية.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة مقياساً للقلق.

نتائج الدراسة: قد بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متغير القلق الظاهر تعزى للجنس أو لشدة الإعاقة أو نوع المدرسة عند المعاقين بصرياً، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية للتفاعل بين متغيرات شدة الإعاقة والجنس ونوع المدرسة، وأن أغلبية أفراد الدراسة لا يعانون من مستوى شديد من القلق.

دراسة إبراهيم (١٩٨٦):

هدف الدراسة: استهدفت الكشف عن التوافق الشخصي والاجتماعي للطفل الكفيف وعلاقته بالاتجاهات الوالدية نحو كف البصر.

عينة الدراسة: وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالباً كفيفاً في المرحلة الابتدائية في مصر.

أدوات الدراسة: تم استخدام مقياس للاتجاهات الوالدية نحو كف البصر ومقياس للتوافق الشخصي والاجتماعي.

نتائج الدراسة: أوضحت النتائج عدم وجود أي علاقة ارتباطية موجبة بين الاتجاهات الوالدية الإيجابية نحو كف البصر والتوافق الشخصي والاجتماعي للطفل الكفيف.

بينما وجدت علاقة ارتباطية سالبة دالة بين الاتجاهات السالبة للآباء والأمهات وبين أبعاد التوافق الشخصي والاجتماعي للطفل الكفيف. وكان الأطفال المكفوفون أكثر تأثراً باتجاهات الأمهات عنهم باتجاهات الآباء.

دراسة مطر (١٩٨١):

هدف الدراسة: تحليل الأنشطة الاجتماعية والرياضية والثقافية التي يمارسها الكفيف المراهق وعلاقتها بتوافقه النفسي والاجتماعي.

عينة الدراسة: وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) مكفوف.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة اختبار الشخصية للمرحلتين الإعدادية والثانوية لقياس جوانب التوافق الشخصي والاجتماعي ومقياس تقدير ممارسة النشاط للتعرف على مدى ممارسة الكفيف المراهق لمجموعة الأنشطة المختلفة داخل المدرسة.

نتائج الدراسة: قد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي حصل عليها التلاميذ الذين يمارسون الأنشطة في أوقات الفراغ ومتوسط الدرجات التي حصل عليها التلاميذ الذين لا يمارسون الأنشطة في أوقات الفراغ في التوافق النفسي والاجتماعي لصالح الذين يمارسون الأنشطة في أوقات الفراغ.

دراسة "كيم" (Kim,٢٠٠٣):

هدف الدراسة: استهدفت التحقق من آثار التدريب التوكيدي في تعزيز المهارات الاجتماعية للبالغين من ذوي الإعاقة البصرية.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (٢٦) طالباً قسموا على مجموعتين (١٣) تجريبية و(١٣) ضابطة.

أدوات الدراسة: واستخدم الباحث مقياساً للمهارات الاجتماعية ومنهاجاً للتدريب التوكيدي.

نتائج الدراسة: كشفت النتائج عن وجود فروق دالة في المهارات الاجتماعية للبالغين من ذوي الإعاقة البصرية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة جومبل" و "ناتيف" (Gumpel & Nativ, ٢٠٠١):

هدف الدراسة: تقييم تعليم المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة البصرية.

عينة الدراسة: وشملت العينة (٤) طلاب (٣) من الإناث و(١) من الذكور.

أدوات الدراسة: قام الباحثان بتطوير نموذج للتدريب على المهارات الاجتماعية وتمت ملاحظتهم في فترات زمنية مختلفة.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن النموذج المستخدم ساعد في تحسين المهارات الاجتماعية عند جميع المشاركين من خلال تحسن المهارات الاجتماعية لديهم وأظهرت نتائج المتابعة محافظة المشاركين القوية على نتائج العلاج.

دراسة أجراها "هورويتز" و آخرون (Horowitz et. al.,٢٠٠٠):

هدف الدراسة: هدفت إلى تقييم النتائج الوظيفية والنفس ــ اجتماعية.

عينة الدراسة: لدى (٣٩٥) كفيفاً.

أدوات الدراسة: برامج تدريبية لمهارات التكيف استمرت لمدة (٣) سنوات.

وتم تطبيق استبانة معدة لأغراض الدراسة بهدف قياس الوضع الوظيفي والنفس ــ اجتماعي للمشاركين قبل وبعد تلقي البرنامج وأشارت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية في تحسن المهارات النفس ــ اجتماعية والتي شملت التكيف مع فقدان البصر والرضا عن الحياة (الوضع المعيشي).

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى أن تكيف المشاركين الذين يعيشون مع بعضهم أفضل من الذين يعيشون وحدهم في حين لم تظهر فروقاً ذات دلالة في التكيف تبعاً لمتغير العمر.

دراسة "ليندو و نوردهلم" (Lindo and Nordhalm, ١٩٩٩):

هدف الدراسة: هدفت وصف استراتيجيات التكيف عند ضعاف البصر، ومدى ارتباطها مع مظاهر الصحة العامة ومع الصعوبات التي يواجهونها في نشاطات الحياة اليومية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٤٨) مفحوصاً من ضعاف البصر.

أدوات الدراسة: استخدام في هذه الدراسة استبانة (بيرسون) للتكيف، ولائحة شطب الحالة المزاجية، وأداة نشاطات الحياة اليومية المنقحة.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي بين استراتيجيات التكيف والاستقرار والصعوبات في نشاطات الحياة اليومية، حيث ارتبط الخجل والعزلة مع تدني العلاقات في مجال الاستقرار النفسي العام كما أظهرت النتائج الذين أحرزوا علامات عالية في استراتيجيات السلبية مثل العزلة والخجل واجهوا مشاكل أكثر في استخدام المواصلات وإرسال الرسائل، وفي النهاية أظهرت النتائج حاجة ضعاف البصر إلى مستويين من التدريب، وهما المستوى العاطفي ومستوى التكيف في نشاطات الحياة اليومية.

دراسة "جيندال سناب" وآخرون (Jindal – Snape. et al. ١٩٩٨):

هدف الدراسة: التحقق من فاعلية إجراءات التقويم الذاتي في تطوير المهارات الاجتماعية للطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

عينة الدراسة: تكونت العينة من طالب واحد (دراسة حالة) مع اثنين من أقرانه المبصرين.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث كاميرة فيديو ومقياس النضج الاجتماعي.

نتائج الدراسة: وبينت النتائج إن إجراءات التقويم الذاتي كان لها أثر في ارتفاع مستوى المهارات الاجتماعية تدريجياً لدى الطفل الكفيف. وأظهرت نتائج المتابعة محافظة الطفل الكفيف على نتائج العلاج.

دراسة ميلبن وليندا (MeaLpine & Linda, ١٩٩٥):

هدف الدراسة: التعرف على تطور الفهم الاجتماعي عند ذوي الإعاقة البصرية.

عينة الدراسة: وتكونت العينة من (١٦) طالباً من المعاقين بصرياً.

أدوات الدراسة: استخدم الباحثان مقياس "شلوسن" للذكاء وتطبيق مهام المعتقدات الخاطئة بشكل فردي.

نتائج الدراسة: كشف النتائج أن تطور فهم المعتقدات الخاطئة بتأخر عند الأطفال ذوي الإعاقة البصرية الشديدة بشكل أكبر عنه عند الأطفال ذوي الإعاقة البصرية المتوسطة، وهذا يعني أن درجة فقدان البصر تبدو متغير أساسي في تطور فهم المعتقدات الخاطئة.

دراسة أيروين "وجوي" Erwin & Joy, ١٩٩٢:

هدف الدراسة: التعرف على أسلوب المشاركة الاجتماعية لدى الأطفال المكفوفين وتحديد أسلوبهم في التفاعل مع الأقران والمقارنة بين أساليب المشاركة الاجتماعية والتفاعل مع الأقران لدى الأطفال المكفوفين في مواقف التربية الخاصة وفي مواقف الدمج.

عينة الدراسة: اشتملت العينة على (٣٠) من أطفال ما قبل المدرسة المكفوفين.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة استمارة ملاحظة لسلوك الطفل في أربعة مواقف مختلفة لمدة (١٥) دقيقة في كل موقف.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج وجود اختلال بين مواقف التربية الخاصة ومواقف الدمج في كل من المشاركة الاجتماعية والتفاعل مع الأقران لدى الطفل الكفيف حيث أبدى الأطفال قدرة أكبر على المشاركة الاجتماعية في مواقف التربية الخاصة أكثر منها في مواقف الدمج.

دراسة (Younger and Sardegne, ١٩٩١):

هدف الدراسة: التعرف على طرق تكيف المعاقين بصرياً في كاليفورنيا.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٧١٠) فرداً من المعاقين بصرياً.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى أن المعاقين بصرياً في كاليفورنيا يعانون من المشاعر السلبية وأبرزها الإحباط والفشل والنكران والغضب الشديد والاكتئاب. كما توصلت إلى أنه يمكن التغلب على هذه المشاعر السلبية من خلال تدريب الأفراد المعاقين بصرياً، تأهيلهم بصرياً، وكذلك تأهيلهم باستخدام الحواس الأخرى بشكل جيد، كما يتم تدريب الأسرة على كيفية التعامل مع ابنهم المعاق بصرياً حتى يصبح الفرد المعاق شخصاً متكيفاً نفسياً وأسرياً واجتماعياً.

دراسة قامت بها "أنطوانيت" (Antoinette, ١٩٨٧):

هدف الدراسة: التعرف على سلوك الأطفال المكفوفين.

عينة الدراسة: وقد استخدمت في الدراسة قوائم عديدة لتقييم (٧٥) فرداً من المكفوفين.

أدوات الدراسة: استخدمت في الدراسة قوائم عديدة للتقييم منها: قائمة سلوك الأطفال، وقائمة السلوك المدرسي، وقائمة المشاكل السلوكية.

نتائج الدراسة: وكشفت النتائج أن هناك ارتباطاً عاماً بين جميع القوائم، وأن هناك أنماط سلوك مشتركة عند أفراد العينة مثل: العدوان والانسحاب، والقلق، والنشاط الزائد، والخجل.

دراسة "هاردي" (Hardy, ١٩٨٦):

هدف الدراسة: التعرف على مستوى القلق لدى المعوقين بصرياً وعلاقاتها بمتغيرات العمر الجنس ودرجة الإعاقة.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (١٢٢) طالباً من المعوقين بصرياً الذين تتراوح أعمارهم ما بين (١٣-٢٢) سنة.

أدوات الدراسة: مقياس القلق.

نتائج الدراسة: كشفت الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي بين القلق والعمر عند المعوقين إعاقة بصرية جزئية، وأن لديهم نسبة عالية من القلق مقارنة بذوي الإعاقة البصرية الكلية، كما وجد فرق في مستوى القلق بين الذكور من القلق لصالح الذكور ذوي الإعاقة الجزئية والكلية.

دراسة " أجروال" وآخرون (Agrawal, et al ١٩٨٥)

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين القلق ووجهة الضبط والمستوى الأكاديمي، لدى المعاقين سمعياً وبصرياً.

عينة الدراسة: مجموعة من المعاقين بصرياً وسمعياً.

أدوات الدراسة: مقياس القلق.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة بين القلق ومستويات التكيف عند الأطفال المعاقين سمعياً وبصرياً، وأن هناك فروقاً من وجهة الضبط والمستوى الأكاديمي باختلاف مستوى القلق.

دراسة لـ" تير" (Tear, ١٩٨٤):

هدف الدراسة: استهدفت وصف وتحديد مشكلات السلوك التكيفي للأطفال المكفوفين في المرحلة الابتدائية والذين يدرسون في مدارس خاصة بهم.

عينة الدراسة: وتكونت عينة الدراسة من (٣٣) طفلاً منهم (١٦) ذكوراً و (١٧) إناثاً.

أدوات الدراسة: تم استخدام استمارة الملاحظة للسلوك ومقياس "وكسلر"ومقياس :بينية" للذكاء.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال المكفوفين كلياً والأطفال المكفوفين جزئياً لصالح المكفوفين كلياً في بعض مشكلات التوافق مثل: السلوك المضاد للمجتمع والخجل والانطواء المتمركز حول الذات، والقلق.

دراسة هارسون (Harrison, ١٩٨٣):

هدف الدراسة: التعرف على السلوك التكيفي لدى المضطربين انفعالياً والمعوقون سمعياً وبصرياً وعلاقتها بمتغير العمر/ دراسة مقارنة.

عينة الدراسة: تكونت العينة من عينة مكونة من (١٣٤) من الأطفال المضطربين انفعالياً، تراوحت أعمارهم بين (٨-١٥) سنة، و(٣٢٣) من الأطفال المعاقين سمعياً تراوحت أعمارهم بين (٦-١٢) سنة و (١٨٥) من الأطفال المعوقين بصرياً تراوحت أعمارهم ما بين (٦-١٣) سنة.

أدوات الدراسة: استخدم في الدراسة مقياس فاينلاند (Vineland) للسلوك التكيفي ويتألف المقياس: من مجموعة مواقف تتفق ونشاطات الطفل اليومية، وسجلت الدرجات على (٦) أبعاد وهي: الاتصال، مهارات الحياة اليومية، المهارات الاجتماعية، ومهارات حركية.

نتائج الدراسة: أكدت النتائج على أن الفروق بين المعوقين بصرياً والعاديين كانت أعلى من الفروق بين مجموعتي المعوقتين بصرياً وسمعياً والمجموعة العادية، كما ظهر تباين واضح وكبير بين الأطفال ذوي الإعاقة السمعية والبصرية على مقياس السلوك التكيفي، وبشكل عام فإن التباين بين المجموعات لأبعاد مقياس السلوك التكيفي كانت أعلى للأطفال المعوقين بصرياً.

دراسة "هيرشورين" (Hirshoren, ١٩٨٣):

هدف الدراسة: الوقوف على أهم المشكلات السلوكية التي يعاني فيها الأطفال في المدارس الخاصة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٦٤) طالباً و (٤٠) طالبة من الطلاب المكفوفين الذيت يدرسون بمدارس خاصة بهم.

أدوات الدراسة: اختبار مشكلات السلوك للأطفال واختبار مشكلات الشخصية.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن الأطفال والشباب المكفوفين يعانون من بعض المشكلات السلوكية مثل: العدوان والخجل والانطواء والغيرة وعدم الطاعة وأظهرت النتائج أيضاً أنهم يتسمون بعدم الكفاءة الاجتماعية.

دراسة الفريد (Alfred, ١٩٨٣):

هدف الدراسة: دراسة المشاكل السلوكية للأطفال والمراهقين المكفوفين.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (١٠٤) من الطلاب المكفوفين.

أدوات الدراسة: تم استخدام القوائم السلوكية التي قام بتعبئتها المعلمين، ثم قورنت القوائم مع قوائم سلوكية للصم.

نتائج الدراسة: وأظهرت النتائج أن المشكلات السلوكية للطلبة المكفوفين أكثر توافقاً مع نتائج المشكلات السلوكية للطلبة الصم الذين يقيمون في المدارس منها عند الذين يقيمون مع عائلاتهم أو الطلاب العاديين.

دراسة شنتجر (Schnittger. ١٩٨١):

هدف الدراسة: دراسة توافق الأطفال المكفوفين داخل المدرسة.

عينة الدراسة: واستخدام عينة قوامها (١٠٤) طالباً كفيفاً منهم (٦٤) طالباً و (٤٠) طالبة اختيروا من عدة مدارس خاصة بالمكفوفين.

أدوات الدراسة: استخدام الباحث مقياساً لملاحظة اضطرابات السلوك واختباراً يقيس مشكلات الشخصية، وقد قام المدرسون بتطبيق هذين المقياسين بطريقة فردية مرتين.

نتائج الدراسة: أوضحت النتائج أن الأطفال المكفوفين لديهم بعض الإضطرابات والمشكلات داخل المدرسة، تمثلت في العدوان وعدم ضبط النفس و الانسحابية والإحساس بالنقص والاكتئاب وعدم المرح وعدم الشعور بالأمن والتوتر في علاقاتهم خارج المدرسة.

ثالثا : الدراسات التي تناولت المشكلات السلوكية لدى المكفوفين والعاديين:

دراسة محمد (٢٠٠٧):

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى المقارنة بين المراهقين المعاقين بصرياً والمراهقين المبصرين في بعض الخصائص الشخصية وعلاقتها بمتغيرات (الجنس، الإقامة، درجة الرؤية).

عينة الدراسة: وقد بلغ عدد أفراد الدراسة من المراهقين المبصرين (١٥٢) و (٧٢) منهم من الذكور و (٨٠) من الإناث. بينما بلغ عدد أفراد الدراسة من المعاقين بصرياً (٨٧) ، (٤٢) منهم من الذكور و (٤٥) من الإناث.

أدوات الدراسة: وقد استخدم في هذه الدراسة مقياس أيزنك للشخصية الصورة القصيرة والمقنن على البيئة السورية.

نتائج الدراسة: وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين المعاقين بصرياً والمراهقين المبصرين في مقياس العصابية وكانت الفروق لصالح المبصرين، ولم تظهر فروق في باقي المقاييس الفرعية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق بين الذكور المبصرين والذكور المعاقين بصرياً في مقياس العصابية لصالح الذكور المبصرين وعدم وجود فروق في بقية المقاييس، بينما لم تظهر هناك فروق بين الإناث المعاقات بصرياً والإناث المبصرات في المقاييس الفرعية الأربعة، وقد أظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين المعاقين بصرياً في مراكز الإقامة الداخلية والمراهقين المعاقين بصرياً في مراكز الإقامة الخارجية على المقاييس الفرعية الأربعة، وكذلك لم توجد هناك فروق بين المراهقين المكفوفين والمراهقين ضعاف البصر على المقاييس الفرعية الأربعة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور المعاقين بصرياً والإناث المعاقات بصرياً على مقياس الذهانية لصالح الذكور، كما ظهرت فروق ذات دلالة

إحصائية بين الذكور المعاقين بصرياً والإناث المعاقات بصرياً على مقياس العصابية لصالح الإناث، ولم تظهر فروق بينهم على مقياس الانبساط ومقياس المراءاة.

دراسة صالحة (٢٠٠٧):

هدف الدراسة: استهدفت الدراسة التعرف على المشكلات السلوكية والانفعالية، وعلاقتها بالعمر، والجنس، وسبب الإعاقة البصرية ومستواها لدى الأفراد المعاقين بصرياً في دمشق.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٤٠٢) فرداً وتراوحت أعمارهم ما بين (١٤-٦٩) سنة، منهم (١٩٢) فرداً معاق بصرياً و (٢١٠) فرداً مبصراً.

أدوات الدراسة: وقد استخدمت الباحثة استبانة للمشكلات السلوكية والانفعالية قامت بإعدادها.

نتائج الدراسة: وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود مشكلات سلوكية وانفعالية لدى الأفراد المعاقين بصرياً فتتوزع حسب المتوسطات: الخوف والقلق ٦١%، التشكيك ٥٩%، الاعتمادية ٥٨%، العدوان٥٦% الإنطواء ٤٠%، الاكتئاب ٤٠%، تأكيد الذات ٣٩%. ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية والانفعالية ككل وكافة الأبعاد المتضمنة فيها بين المعاقين بصرياً والمبصرين لصالح المعاقين بصرياً. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية والانفعالية ككل وفي الاعتمادية والتشكيك بين المعاقين بصرياً، ذوي الأعمار من (١٤ – ٢٠) و (٢١ – ٣٥) لصالح المجموعة الأولى، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية والانفعالية ككل، والانطواء والاعتمادية والعدوان والخوف والقلق وتأكيد الذات بين الأعمار من (١٤ – ٢٠) سنة و (٣٦ – ٦٩) سنة لصالح المجموعة الأولى، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية والانفعالية ككل، والانطواء والاعتمادية والخوف والقلق والاكتئاب بين الذكور والإناث من المعاقين بصرياً، وكانت لصالح الإناث. ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الاعتمادية بين المعاقين المكفوفين كلياً وضعاف البصر لصالح المجموعة الأولى، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية في بعد المشكلات الانفعالية ككل، والخوف والقلق بين مجموعة المعاقين الذين كانت إصابات الطبقة الخارجية سبباً لإعاقتهم البصرية ومجموع المعاقين الذين كانت الإصابات المختلطة سبباً لإعاقتهم البصرية لصالح المجموعة الثانية.

دراسة الزبيدي (١٩٩٥):

هدف الدراسة: استهدفت الدراسة معرفة السلوك الاجتماعي المدرسي لذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف الستة الأولى من التعلم الأساسي في مدينة عمان في

المملكة الأردنية الهاشمية.

عينة الدراسة: وتكونت عينة الدراسة من (٧٢١) طالباً وطالبة (٣٠٠) من المعوقين نصفهم من الذكور، والنصف الآخر من الإناث و (٤٢١) من الطلاب العاديين، (١٧٩) ذكور و (٢٤٢) من الإناث. وكان عدد المكفوفين في هذه الدراسة (٦٠) طالباً وطالبة نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث.

أدوات الدراسة: استخدمت هذه الدراسة الصورة المعربة من مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي الذي يتكون من مقياسين فرعيين هما: مقياس الكفاءة الاجتماعية ومقياس السلوك اللاجتماعي.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج وجود فروق في السلوك الاجتماعي المدرسي لصالح الطلبة العاديين في مقياس الكفاءة الاجتماعية ولصالح ذوي الاحتياجات الخاصة على مقياس السلوك اللاجتماعي.

وكشفت النتائج أيضاً عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، كانت لصالح الطلاب من ذوي الإعاقة البصرية والسمعية، على البعد الأول والبعد الثالث من مقياس الكفاية الاجتماعية، والمهارات الشخصية، والمهارات الأكاديمية بمعنى أن الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية والسمعية يمتلكون مهارات شخصية ومهارات أكاديمية بشكل أفضل من باقي الطلاب ذوي الاحتياجات الأخرى فهم أكثر تكيفاً من الناحية السلوكية والاجتماعية.

دراسة الجبالي (١٩٨٩):

هدف الدراسة: مقارنة مستوى القلق عند المكفوفين والمبصرين، والتوصل إلىالآثار النفسية الناشئة من تعلم شخص كفيف وسط مجموعة من المبصرين، وإدراك كل من هما للآخر.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة مقياسا للقلق.

نتائج الدراسة: كشفت النتائج أن مستوى القلق يختلف بين المبصرين والمكفوفين، وأن هذا الاختلاف في المستوى يرجع إلى اختلاف الجنس والمستوى التعليمي ولوحظ أن الدمج بين المبصرين والمكفوفين في المدرسة يؤدي إلى نتائج إيجابية، إلا أن لدى المبصرين جزئياً يؤدي إلى مشكلات اجتماعية وشخصية أكثر من مجموعة المكفوفين كلياً.

دراسة الملا وأمين (١٩٨٢):

هدف الدراسة: مقارنة النضج الاجتماعي والاستعداد التعليمي بين الأطفال ذوي الإعاقات البصرية والأطفال المبصرين في الكويت.

عينة الدراسة: وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالباً من المعاقين بصرياً و (٤٠) طالباً من المبصرين، ٢٠ من الذكور و (٢٠) من الإناث من كل فئة.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة مقياس "فاينلاند" للنضج الاجتماعي واختبار "هسكي نبراسكا" للاستعداد التعليمي ومقياس "وكسلر للذكاء.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المبصرين الذكور والإناث في النضج الاجتماعي والاستعداد التعليمي والذكاء.

كما بينت النتائج وجود فروق، بين الطلاب الذين يمكن أن يصحح ضعف البصر لديهم والطلاب الذين لا يصحح ضعف البصر لديهم، في النضج الاجتماعي والاستعداد التعليمي والذكاء لصالح المجموعة الأولى.

دراسة عبد الحميد مرسي (١٩٧٦):

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى مقارنة مشكلات التوافق للطلاب المكفوفين والطلاب المبصرين.

عينة البحث: تكونت العينة من (١٠٠) طالب من الصفوف الثانوية بمدرسة المركز النموذجي لرعاية وتوجيه المكفوفين بمصر، بينما تكونت العينة المقارنة من (١٠) طلاب من المبصرين من طلاب الصفوف الثانوية بمدرسة القبة الثانوية.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المقاييس الفرعية: الثبات الانفعالي، الشعور بالمسؤولية، الواقعية، الحالة المزاجية والاستعداد للقيادة لصالح المبصرين، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين بالنسبة للمقياس بأكمله.

دراسة "دالورا" (Dallura ٢٠٠٢):

هدف الدراسة: استهدفت تحسين مهارات التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسة المعاقين بصرياً باستخدام استراتيجية الدمج.

عينة الدراسة: واشتملت العينة على (٢٩) من المعاقين بصرياً و(٢٩) من المبصرين.وقسمت العينة إلى (٣) مجموعات (مجموعتي من المعوقين بصرياً و مجموعة من المبصرين)، وتم دمج مجموعة واحدة من مجموعتيي المعوقين بصرياً

مع مجموعة المبصرين وعزل المجموعة الأخرى.

أدوات الدراسة: استخدم في الدراسة مقياسا للتفاعل الأجتماعي.

نتائج الدراسة: كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفاعل الاجتماعي بين مجموعة المعوقين بصرياً التي تم دمجها مع مجموعة المبصرين، وبين مجموعة المعوقين بصرياً التي لم تدمج، وكانت الفروق لصالح مجموعة المعوقين بصرياً التي تم دمجها مع مجموعة المبصرين، وتبين هذه النتيجة أن استخدام استراتيجية الدمج قد أدى إلى تحسن مهارات التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسة المعاقين بصرياً.

دراسة "ماك جاها: و "فاران" (**Megaha & Farran, ٢٠٠١**):

هدف الدراسة: دراسة تأثير الحالة البصرية والموقع (داخل أو خارج الصف) على السلوكيات الاجتماعية لأطفال مكفوفين يدرسون في مدرسة عادية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٩) طلاب معاقين بصرياً و(١١) طالباً مبصراً.

أدوات الدراسة: وتم تصوير الأطفال بكاميرة فيديو لمدة (١٠) دقائق في كل موقع وتم تثبيت ميكرفون لاسلكي في قميص كل طالب.

نتائج الدراسة: وكشفت النتائج أن كلا المجموعتين كانت سلوكياتهم متشابهة في كلا الموقفين ولم تظهر النتائج فروقاً بين المجموعتين في سلوكيات اللعب.

كما أظهرت النتائج أن جميع المشاركين مالوا للتفاعل مع الطلاب المبصرين، وأشارت النتائج إلى أن الطلاب المبصرين أظهروا تجاوباً كبيراً مع قرنائهم المكفوفين وكانوا يبدؤون التفاعلات بنسبة أعلى من الطلاب المكفوفين، وأظهرت الدراسة نتيجة غير متوقعة وهي أن الأطفال المكفوفين حصلوا على دعوات أكثر للتفاعل مع أقرانهم المبصرين. وأخيراً أظهرت النتائج أن الطلاب المبصرين والمكفوفين تصرفوا بشكل متشابه في الصف وفي الملعب.

دراسة "روسينبلام" (**Rosenblum, ٢٠٠٠**):

هدف الدراسة: للتعرف على أثر فقدان البصر على حياة المراهقين من ذوي الإعاقة البصرية.

عينة الدراسة: وأجريت الدراسة على (١٠) طلاب من ذوي الإعاقة البصرية و (٦) من أصدقائهم المبصرين. وأجرى الباحث (٧) مقابلات في منازل المشاركين وواحدة

في منزل الصديق، وواحدة في منزل الباحث.

أدوات الدراسة: قام الباحث بتصوير المقابلات لغايات التحليل.

نتائج الدراسة: وكشفت النتائج أن كل المشاركين من الطلاب المبصرين أعربوا عن أمنياتهم في أن يكون أصدقاؤهم من المكفوفين.

كما كشفت النتائج عن انفراد كل مشارك من الطلاب المكفوفين حول رأيه في تأثير فقدان البصر على حياته بين تأثير إيجابي وسلبي، فمنهم من يعتقد أنه يواجه مشاكل عديدة نتيجة لفقدان بصره، فيما أعرب البعض الآخر أنهم يحصلون على الدعم الكامل بسبب فقدانهم البصر،وأشارت النتائج إلى أن بعض المشاركين يرون أن عائلاتهم تقدم لهم الدعم المناسب فيما يرى البعض الآخر من المشاركين عن تضايقهم من أهلهم بسبب إهمالهم لحاجاتهم.

دراسة "هور" وزملاؤه (Huurre et al.,١٩٩٨):

هدف الدراسة: هدفت إلى معرفة مدى الاختلاف في تقدير الذات والدعم الاجتماعي المقدم من العائلة والأصدقاء بين المكفوفين وأقرانهم المبصرين.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (١١٥) مشاركاً من المكفوفين وضعاف البصر من كلا الجنسين، وكذلك من (٦٠٧) مبصراً من كلا الجنسين.

أدوات الدراسة:مقياس تقدير الذات.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أنه لا يوجد اختلاف في درجة تقدير الذات بين المبصرين والمكفوفين الذكور، كما كان واضحاً أن تقدير الذات لدى الكفيفات أقل منه لدى المبصرات، وكذلك الدعم الاجتماعي المقدم للمكفوفات أقل من الدعم الاجتماعي المقدم للمبصرات، كما أن الكفيفات يلجأن للعزلة ولا يوجد لديهن الكثير من الأصدقاء.

دراسة "كوركير و أور" (Corcher & orr, ١٩٩٦):

هدف الدراسة: دراسة التفاعل الاجتماعي للأطفال المعوقين بصرياً، ومقارنتهم بإقرانهم المبصرين.

عينة الدراسة:تكونت من (٩) طلاب معاقين بصرياً و (٩) طلاب مبصرين.

أدوات الدراسة: قام الباحثان بملاحظة المشاركين.

نتائج الدراسة: كشفت النتائج أن الطلاب المعاقين بصرياً كانوا قادرين على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعل الاجتماعي بين الطلاب المكفوفين والطلاب المبصرين، وكشفت النتائج أيضاً عن وجود فروق ذات دلالة

إحصائية في تكرار المبادرة الاجتماعية (بدء التفاعل مع الآخرين) وفي تلك الأهداف الخاصة بتلك المبادرة بين الطلاب المبصرين والطلاب المكفوفين لصالح الطلاب المبصرين.

دراسة "فان هاسليت" وكازدين" وهيرسين"

(Van Haselt. Kazdin & Hersen ١٩٨٦)

هدف الدراسة: تحديد المشكلات السلوكية لدى الذكور المراهقين المعوقين بصرياً من خلال تقييم الفرد ذاته والوالدين والمدرسين.

عينة الدراسة: وكانت عينة الدراسة من الذكور المعوقين بصرياً، وقد قسمت مجموعات الدراسة إلى ثلاث مجموعات (الأولى: (١٨) معاقاً في مدارس داخلية، الثانية: (١٧) معاقاً بصرياً مدمجين في المدارس العادية، والثالثة: (١٧) مبصراً في المدارس العادية).

أدوات الدراسة: استخدم فريق الدراسة قائمة المشكلات السلوكية بالإضافة إلى اختبار لعب الدور.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى أن المجموعة الأولى أظهرت وقد أظهرت قصوراً وظيفياً في المهارات الاجتماعية، انعكس من خلال المشكلات التي عبر عنها الآباء والمدرسون، وتقييم الأفراد ذاتياً (تقييم الفرد نفسه) وقد كان هناك ارتباطاً ضعيفاً، بين تقييم المدرسين والآباء لسلوك أفراد العينة وتقييم الأفراد أنفسهم. ومن خلال مقارنة نتائج البحث يتبين أن المجموعة الأولى لديها مشكلات سلوكية أكثر من المجموعتين الأخرتين بشكل دال إحصائياً.

دراسة "فان هاسيلت" وكازدين" وهيرسون: وسايمون: وماستانتونو"

(Van Hasselt Kazdin, Hersen, Simon & Mastantuono, ١٩٨٥)

هدف الدراسة:بحث نواحي القصور في المهارات الاجتماعية لدى المراهقين المعاقين بصرياً بمقارنة سلوكهم بسلوك أقرانهم المبصرين بهدف تحديد المهارات الاجتماعية التي يفتقر إليها المراهقون المعوقين بصرياً، ومحاولة الكشف عن العوامل التي أوجدت هذا القصور.

عينة الدراسة: اختار فريق البحث مجموعتين من المراهقين: المجموعة الأولى (٢١) من الطلبة المعوقين بصرياً، والثانية (٢٢) من الطلاب المبصرين.

أدوات الدراسة: استخدم فريق البحث ثلاثة مقاييس مختلفة لقياس ذكاء عينة البحث من بينها الجزء اللفظي من مقياس «وكسلر – بلفيو»، واختبار لعب الدور.

نتائج الدراسة: وانتهت الدراسة إلى وجود اختلافات بين مجموعتين المعوقين بصرياً والمبصرين، لصالح المبصرين، حيث أن المعاقين بصرياً أظهروا قصوراً في السلوك المعبر عن المهارات الاجتماعية.

دراسة " شنايدر" (Schneider, ١٩٨٥):

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى المقارنة بين الطلاب المعاقين والعاديين، من حيث مستوى التكيف الاجتماعي الصفي والسلوك المدرسي.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (٦٠) طالباً (٣٠) من الطلاب المعاقين و (٣٠) من الطلاب العاديين.

أدوات الدراسة: استخدام مقياس السلوك المدرسي لقياس التكيف الاجتماعي الصفي والسلوك المدرسي وتقدير المعلمين للتحصيل.

نتائج الدراسة: وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط إيجابي بين أعلى مستوى تحصيلي للطلاب العاديين مع أفضل تكيف اجتماعي صفي وسلوك مدرسي وإلى ارتباط التحصيل المتخفض للطلاب المعوقين مع سوء التكيف الاجتماعي الصفي والسلوك المدرسي.

دراسة "فان هسيلت" (VanHasselt, ١٩٨٤):

هدف الدراسة: تقدير الكفاءة الاجتماعية لدى المرهقين المعوقين بصرياً.

عينة الدراسة: وتم تطبيق هذه الأدوات على (١٨) مراهقاً من المعوقين بصرياً في المدارس الخاصة و (١٧) معوقاً بصرياً في المدارس العامة و (١٧) مبصراً في المدارس العامة.

أدوات الدراسة: تم استخدم المقابلات المقتنة وقائمة المشكلات السلوكية ولعب الدور.

نتائج الدراسة:أوضحت النتائج أن المعوقين بصرياً بصفة عامة لديهم نقص في المهارات الاجتماعية وخاصة لدى طلبة المدارس الخاصة ووجدت لدى عينة المدارس الخاصة مشاكل سلوكية أكثر من العينات الأخرى.

دراسة ستيفنز (Stevens, ١٩٨٣):

هدف الدراسة: استهدفت المقارنة بين أبعاد سوء التوافق بين الأطفال المكفوفين المقيمين بمدارس المبصرين مع الأطفال المبصرين.

عينة الدراسة: وتكونت العينة من (١٢٥) طالباً منها (٦٩) من الذكور و (٥٦) من الإناث في المرحلة الابتدائية بالإضافة إلى عينة من أولياء أمورهم.

أدوات الدراسة: مقياس سلوك الأطفال حيث يقوم الوالدان بالإجابة على المقياس واختبار التوافق الشخصي للأطفال.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج ارتفاع درجات الانطوائية و العصابية وعدم الاستقرار الحركي لدى المكفوفين قياساً على مجموعة المبصرين التي انخفضت لديها هذه الدرجات بالإضافة إلى وجود فروق في مستوى الطموح والمرح لصالح المبصرين.

دراسة قام بها "رومب" (Rump, ١٩٨٣):

هدف الدراسة: المقارنة بين الطلبة المعوقين والطلبة العاديين في التحصيل الدراسي والتكيف الاجتماعي المدرسي.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (٦٠) طالباً من المدارس الثانوية نصفهم من المعوقين، والنصف الآخر من العاديين.

أدوات الدراسة: استخدمت هذه الدراسة مقياساً للتحصيل، ومقياساً للتكيف الاجتماعي المدرسي.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تحصيل الطلبة العاديين وتكيفهم الاجتماعي المدرسي، كان أعلى وبدلالة إحصائية من الطلبة المعوقين.(خالد المطيري، ٢٠٠٥، ص٤٠)

دراسة براون (Brown, ١٩٨٣):

هدف الدراسة: التعرف على سيكولوجية المراهقين المكفوفين مقارنة بسيكولوجية المبصرين.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٣٤٠) كفيفاً، (٢١٨) من الذكور و (١٢٢) من الإناث و (٣٥٩) مبصراً، (١٧٨) من الذكور و (١٨١) من الإناث.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن المكفوفين أكثر تعرضاً للإضطرابات والضغوط النفسية من المبصرين، وإلى أن فقدان البصر يؤدي إلى سوء تكيف، كما أظهرت النتائج أن المكفوفين أكثر ميلاً للانطواء وأكثر تعرضاً للقلق والتوتر والاضطرابات، كما أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مجموعة المكفوفين حيث كانت الإناث أكثر تعرضاً للقلق والانطواء والاضطرابات، وقد أرجع براون هذه النتائج إلى الجنس وفقدان البصر، ووضع المكفوفين في مؤسسات خاصة.

دراسة سنج وكوبر (Singh and Copper, ١٩٨٢):

هدف الدراسة: هدفت إلى التعرف على المشكلات السلوكية التي يعاني منها الأطفال المكفوفون.

عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة قوامها (١٠٠) طفل كفيف ومبصر، وتراوحت أعمارهم ما بين (٧-١٢) سنة.
أدوات الدراسة: تم استخدام قائمة للمشكلات السلوكية.
نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح الأطفال المكفوفين في مشكلات: العدوان، والخجل، والتمرد، وعدم الاتزان الانفعالي، وعدم مساعدة الآخرين، و القلق، وأحلام اليقظة، وسوء التكيف العام.

دراسة قدار وحسين (Qadar and Hussien, ١٩٨٢):
هدف الدراسة: الكشف عن بعض الأبعاد النفسية والاجتماعية في شخصية المكفوفين من المراهقين.
عينة الدراسة: تكونت العينة من (٢٠) كفيف مراهق (مجموعة تدريبية) و (٢٥) كفيف مبصر (مجموعة ضابطة).
أدوات الدراسة: اعتمد الباحثان أسلوب مقابلة الطلبة ومعلميهم في جمع البيانات.
نتائج الدراسة: أشارت النتائج وقد أشارت النتائج إلى أن معظم سلوك المكفوفين اتصف باللامبالاة وعدم الاهتمام بالأنشطة الجماعية وسواء داخل النشاط المدرسي أو خارجه، وأنهم كانوا أقل من المبصرين شعوراً بالانتماء إلى البيت والمدرسة وحباً للعب، وقد علل الباحثان تلك النتائج بأن معظم أفراد مجموعة المكفوفين ينتمون إلى أسر مفككة، ويعانون من سوء التوافق الانفعالي نتيجة للأساليب الخاطئة في التنشئة والتعليم.

التعليق على الدراسة السابقة:

ومن خلال استعراض نتائج الدراسات العربية والأجنبية، يلاحظ أن بعضها تناول التعرف على مستوى التكيف الاجتماعي والمدرسي والتوافق، والمشكلات السلوكية والاجتماعية، لدى المكفوفين ومقارنتهم بأقرانهم العاديين.
ومن هذه الدراسات: دراسة صالحة (٢٠٠٧). دراسة الفرح (٢٠٠٦)، دراسة أبو مصطفى (٢٠٠٦)، الدراسة التي قامت بها وزارة المعارف السعودية (٢٠٠٤). دراسة الشراري (٢٠٠٢)، دراسة أبو فخر (٢٠٠٠)، دراسة عبد الرحمن (١٩٩٨)، دراسة عويدات وحمدي (١٩٩٧)، دراسة وريكات والشحروري (١٩٩٦)، دراسة الزبيدي (١٩٩٥)، دراسة عيد

الحميد (١٩٩٥)، دراسة الشحروري (١٩٩٤)، دراسة محمود (١٩٨٩)، دراسة إبراهيم (١٩٨٦)، دراسة مرسي (١٩٧٦).

ومن الدراسات الأجنبية:

دراسة (Gumpel & Nativ, ٢٠٠١)، دراسة (Lindo & Nordhalm, ١٩٩٩)، دراسة (Huurre et al, ١٩٩٨)، دراسة (Crocher & orr, ١٩٩٦)، دراسة (Younger & sardegne, ١٩٩١)، دراسة (Erwin & Joy, ١٩٩٢)، دراسة (Antoine tte, ١٩٨٧)، دراسة (Schneider, ١٩٨٥)، دراسة (Vanhssett, ١٩٨٣)، دراسة (Stevens, ١٩٨٣)، دراسة (Rump, ١٩٨٣)، دراسة (Brown, ١٩٨٣)، دراسة (Hirshoren, ١٩٨٣)، دراسة (Schni ttiger, ١٩٨١).

وقد أظهرت هذه الدراسات أن المكفوفين أكثر تعرضاً للإضطرابات والضغوط النفسية من المبصرين، كما بينت أن المكفوفين لديهم مشكلات: العدوان، الخجل، التمرد، عدم الاتزان الانفعالي، عدم مساعدة الآخرين، القلق، أحلام اليقظة، سوء التكيف العام، الانسحاب، اللامبالاة، وعدم الاهتمام بالأنشطة الجماعية.

وتناولت بعض الدراسات عدد من المتغيرات: الإقامة (داخلية ــ خارجية).

الإعاقة البصرية (جزئية ــ كلية).

ومن هذه الدراسات :

دراسة الشخص(١٩٩٢)،دراسة يوسف(١٩٩٢)،دراسة محمود(١٩٨٩)،دراسة الشراري(٢٠٠٢)،دراسة الصباح(١٩٩٣)،دراسة القريوتي(١٩٨٨)،دراسة(lindo and nordhalm).١٩٩٩.

وقد أظهرت هذه الدراسات أن المكفوفين في مراكز الإقامة الداخلية، أكثر اعتماداً على أنفسهم، وأكثر قدرة على تحمل المسؤولية، ولكنهم يشعرون بالعزلة والانطواء، ويفتقرون إلى الحب والحنان.

وأن المكفوفين الذين يمارسون الأنشطة الرياضية والاجتماعية والثقافية، هم أكثر اعتماداً على أنفسهم وأكثر توافقاً واجتماعياً، فبممارستهم لهذه الأنشطة يكتسبون المهارات الاجتماعية ويتحررون من الميل للانطواء كما يتحررون من الأعراض العصابية.

وبينت النتائج أيضاً أن الذين لديهم إعاقة بصرية جزئية، لديهم قلق وخوف وانطواء وتمركز حول الذات أكثر من ذوي الإعاقة البصرية الكلية.

ومن خلال الإطلاع على الدراسات السابقة تمكنت الباحثة مما يلي:

- بلورة مشكلة البحث وتحديد أبعادها ومجالاتها.

- الإطلاع على الأطر النظرية والفروض التي اعتمدتها هذه الدراسات والمسلمات التي تبنتها، والنتائج التي أوضحتها.
- التزود بالكثير من الأفكار، والأدوات والإجراءات التي تساعد في تصميم أداة البحث.
- التزود بالكثير من المراجع والمصادر الهامة.
- بناء مسلمات البحث واستكمال الجوانب التي وقفت عندها تلك الدراسات.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

تعتبر هذه الدراسة أول دراسة في سورية من حيث :

- مقارنة تقدير التلاميذ بتقديرات معلميهم.
- دراسة و مقارنة فئتين عمريتين.
- تحديد مدى انتشار المشكلات السلوكية.
- دراسة مشكلات سلوكية لم تدرس سابقا .

الفصل الخامس

منهج الدراسة وإجراءاتها

- أولا:خطوات الدراسة
- ثانيا:منهج الدراسة
- ثالثا:حدود الدراسة
- رابعا:عينة الدراسة
- خامسا:أدوات الدراسة
- سادسا:إجراءات التطبيق
- سابعا:الأساليب الإحصائية المستخدمة

يتضمن هذا الفصل وصفاً تفصيلياً لخطوات الدراسة من حيث اختيار عينة الدراسة وبناء وإعداد الأدوات ومبررات ومراحل إعدادها ووصف المنهج والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

أولا:خطوات الدراسة:

تمر هذه الدراسة بعدة خطوات يمكن أن نبلورها على النحو التالي:

أ- استقراء التراث النظري والدراسات العربية والأجنبية المتعلقة بموضوع المشكلات السلوكية لدى المعوقين بصرياً والعاديين من تلاميذ الحلقة الأولى والصف الخامس والسادس في الحلقة الثانية والتي تشكل المرحلة الابتدائية قبل تسمية مرحلة التعليم الأساسي على الحلقة الأولى والثانية والتي تشمل الصفوف من الأول الابتدائي وحتى الصف الثالث الإعدادي، وذلك بهدف صياغة الفروض واختبار العينة والأدوات وتحليل ومناقشة النتائج.

ب- إجراء المسوح الكافية على الأدوات والاختبارات التي تتناول المشكلات السلوكية لدى المعوقين بصرياً والعاديين من تلاميذ الصف الأول وحتى الصف السادس الابتدائي، أي عمر (٦-١٢) سنة وذلك لاستخلاص مقومات ومكونات المقياس الذي سيعتمد في الدراسة الحالية.

ت-إعداد وبناء مقياس الدراسة وهو مقياس لبعض المشكلات السلوكية لدى المعوقين بصرياً والعاديين من تلاميذ الحلقة الأولى والصفين الخامس والسادس في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي على أن توفر لهذه الأداة الخصائص السيكومترية التي من شأنها أن توفر لها المصداقية في نتائجها.

ث-اختيار وانتقاء عينة الدراسة بحيث تتوفر في هذه العينة المتغيرات الديموجرافية الأساسية التي تخدم متغيرات البحث وتحقق أهدافه، ثم إجراء التطبيق القبلي للأدوات.

ج- التحقق من فروض الدراسة من خلال معالجة الفرض باستخدام اختبار T-TEST واختبار تحليل التباين الأحادي، واختبار شيفين المتعدد الأوجه.

ح- مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها والتوصل إلى أهم توصيات هذه الدراسة.

ثانيا: منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية المنهج الوصفي الذي يسير فيه الباحث على خطوات الطريقة العلمية نفسها، التي تبدأ بتحديد المشكلة ثم طرحح الفروض، واختبار صحة الفروض وحتى الوصول إلى النتائج والتعميمات.(عبيدات، عدس، عبد الحق، ١٩٩٦، ص٢٢٥)

ثالثا:حدود الدراسة:

إن نتائج أي دراسة محددة بإطار زماني ومكاني معين، يؤثر بشكل مباشر في نتائج الدراسة، فالمشكلات السلوكية تختلف من مجتمع إلى آخر ومن ثقافة إلى أخرى.

ولذلك فإن نتائج هذا البحث تمثل مكان إجراء هذه الدراسة وهو معهد التربية الخاصة لتأهيل المكفوفين في مدينة دمشق.

ومدارس التلاميذ العاديين: مدرسة محمد خير حبال، ومدرسة النيربين (منطقة المزة) مدرسة محمد الأشمر (منطقة الميدان)، مدرسة رشيد قصيباتي (منطقة برزة)، مدرسة الأمل الرسمية (منطقة المهاجرين).

أما الحدود الزمانية للدراسة: فهي فترة التطبيق التي امتدت من ٣/١٥ ــ ٥/١٠ ٢٠٠٧م.

رابعا:عينة الدراسة:

يجد الباحث نفسه أما خيارين لا ثالث لها، إما أن يجري الدراسة على كل أفراد المجتمع الذي يريد دراسة الظاهرة فيه وهو ما نسميه الاستقرّار التام، إلا أن هذا الخيار تواجهه صعوبات عملية وأخرى منطقية، وأما أن يختار الباحث عينة ممثلة لهذا المجتمع، وهذا ما نسميه الاستقرارّ الناقص.(ياسين، ١٩٨٦، ص٢٠٤)

وقد اختارت الباحثة الخيارين، وذلك لضرورات البحث، عينة عشوائية من التلاميذ العاديين وعينة مقصودة من التلاميذ المكفوفين وذلك لصغر العينة الموجودة في معهد التربية الخاصة لتأهيل المكفوفين في مدينة دمشق.

ويمكن تقسيم عينات الدراة إلى:

العينة الاستطلاعية: والتي تألفت من (٤٠) تلميذاً وتلميذة من التلاميذ العاديين والمكفوفين ومن مختلف الصفوف، من الصف الأول وحتى الصف السادس ومن معلميهم والذي بلغ عددهم (١٠) من المعلمين والمعلمات.

عينة الصدق والثبات: ولهذا الغرض سحبت عينة من التلاميذ العاديين، والتي بلغ قوامها (٤٠) تلميذاً وتلميذة، (٢٠) ذكور و (٢٠) إناث ومن مختلف الصفوف، و (٤) معلمين و (٦) معلمات.

عينة الدراسة: والتي بلغت (٢١٢) تلميذاً وتلميذة من العاديين.

(١٠٤) ذكوراً و (١٠٨) إناثاً.

و (٤٠) معلماً ومعلمة من معلميهم.

و (١٣٤) تلميذاً وتلميذة وهم جميع التلاميذ من الصف الأول وحتى الصف السادس الابتدائي في معهد التربية الخاصة لتأهيل المكفوفين، (٨٤) ذكوراً، و(٥٠) إناث، و(١٢) معلماً ومعلمة من معلميهم.

وقد سحبت عينة العاديين بطريقة العينة العشوائية الطبقية من مختلف المدارس التي أجري فيها البحث وذلك لملائمة هذا النوع من العينات للبحوث النفسية والتربوية و لأهميتها في توحيد فرص احتمالات ظهور أي فرد من أفراد العينة.

أما التلاميذ المكفوفين فقد تم اختبار العينة بالطريقة المقصودة وذلك لكون العدد المطلوب ضئيلاً نسبياً، فقد اقتضت الضرورة اعتماد هذا النوع من العينات.

جدول رقم (١) يبين توزع عينة الدراسة حسب الجنس والمدرسة.

اسم المدرسة	الجنس		المعلمين والمعلمات		المنطقة ـ المدينة
	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	
(العينة الاستطلاعية)	١٠	١٠	٢	٤	مدينة دمشق
معهد التربية الخاصة لتأهيل المكفوفين، مدرسة محمد خير حيال	١٠	١٠	٢	٢	منطقة المزة
(عينة الصدق والثبات) مدرسة محمد خير حيال	٢٠	٢٠	٤	٦	منطقة المزة
(عينة الدراسة) معهد التربية الخاصة لتأهيل المكفوفين	٨٤	٥٠	٤	٨	مدينة دمشق
مدرسة النبيربين	٢٥	٢٧	٢	٨	منطقة المزة
مدرسة محمد الأشمر	٢٨	٢٥	٢	٨	منطقة الميدان
مدرسة رشيد قصيباتي	٢٧	٢٦	٣	٧	منطقة برزة
مدرسة الأمل الرسمية	٢٨	٢٦	١	٩	منطقة المهاجرين

الجدول (٢)

يبين توزيع عينة الدراسة وفق متغيرات: (الجنس، العمر، التحصيل الدراسي)

الفئة العمرية	المكفوفون	العاديون	المكفوفون		العاديون		المستويات التحصيلية	المكفوفون		العاديون	
			ذكور	إناث	ذكور	إناث		ذكور	إناث	ذكور	إناث
(٦-٩) سنوات	٧٠	١٠٤	٤٦	٢٤	٥٤	٥٠	الضعيف	١٤	٩	٢٠	١٧
							الوسط	١٢	٩	١٥	١٥
							الجيد	١١	٥	٥	٧
							الجيد جداً	—	—	٣	٣
							الممتاز	٩	١	١١	٨
(٩-١٢) سنة	٦٤	١٠٨	٣٨	٢٦	٥٤	٥٤	الضعيف	١١	٨	٢٢	٢١
							الوسط	١٠	٨	١٥	١٦
							الجيد	٨	٦	٨	٨
							الجيد جداً	—	—	١	٢
							الممتاز	٩	٤	٨	٧
المجموع	١٣٤	٢١٢	٨٤	٥٠	١٠٨	١٠٤					

خامسا:أدوات الدراسة:

تتضمن أدوات الدراسة الحالية قائمتي رصد للمشكلات السلوكية، قائمة توجه للتلاميذ (العاديين والمكفوفين)، وقائمة أخرى توجه (لمعلميهم)، وذلك للحصول على نتائج أكثر مصداقية، وكون التلاميذ في هذه المرحلة وخاصة الصغار منهم لا يستطيعون التعبير بشكل صادق عما يعانون منه، وذلك إما لقلة خبرتهم إما لخوفهم من أن يؤثر ذلك على سير دراستهم وعلى تحصيلهم الدراسي.

ونظراً لقلة المقاييس التي ترصد المشكلات السلوكية لدى التلاميذ (العاديين والمكفوفين)، فقد رأت الباحثة أن بناء مقاييس جديدة من شأنه أن يثري المكتبة السيكومترية بمقاييس جديدة.

وفيما يلي نوضح مراحل إعداد مقياسي الدراسة وحساب الكفاءة السيكومترية لهما.

إن بناء وإعداد المقياسين يتطلب المرور بعدة مراحل يمكن إجمالها فيما يلي:

أ ــ استقراء وتحليل الدراسات السابقة التي تناولت المشكلات السلوكية لدى (العاديين والمكفوفين) والتراث السيكولوجي من نظريات وبحوث في ميدان سيكولوجية النمو وعلم النفس الكلينيكي للأطفال (العاديين و المكفوفين).

ب ــ الإطلاع على المقاييس السابقة التي تناولت المشكلات السلوكية بهدف الوقوف على أهم الأبعاد المدروسة والوقوف على مكوناتها، وكيفية صياغة مفرداتها، وأسلوب الاستجابة فيهـا وطريقة تصحيحها.

وسوف نستعرض المقاييس التي تم الإطلاع عليها فيما يلي:

- قائمة "موني" للمشكلات (١٩٥٠) Moony problem checkli st
- قوائم: "ويكمان" (١٩٧٤) Wickman، "زيف" (١٩٧٤) Zef، "كواي وبترسون" (١٩٦٧) Quay & peterson، "والكر" (١٩٧٠) Walker
- إستخبار "برنر ويتر" للشخصية (١٩٣١) The Bernruter personality.
- إستخبار "مينيسوتا" المتعدد الأوجه للشخصية وقد أعد هذا الاستخبار كـل مـن هاثـاواي (١٩٤٣).

وماكنلي (Hathaway and mckinley).

دليل "برستول" للتكيف الاجتماعي. The bristol social Adjustment Guide.

- قائمة "وولز وآخرون" (Walls et al).
- واختبارات قام باعدادها: وريكات والشحروري (١٩٩٦)، أبـو فخـر (٢٠٠٤)، خـضير (٢٠٠٤).

ج ــ إعداد القائمة:

جمعت الباحثة من تلك القوائم عدداً من المشكلات الأكثر انتشاراً في هذا الميدان ثم ناقـشتها أثناء المقابلة التي قامت مع مجموعة من المعلمين والمعلمات، الذين قامت الباحثـة بتطبيـق إسفتاء مفتوح عليهم والذين بلغ عددهم (٢٥) معلماً ومعلمة من الذين يقومون بتعليم التلاميـذ (العاديين والمكفوفين) عينة البحث، بهدف تحديد أبرز المشكلات التي يلاحظونها في سـلوك الأطفال في صفوفهم وعملهم المدرسي، وبلورتها على نحو أكثر تحديداً وتحليلاً.

وقد ترتب على هذين الإجرائيين تكوين قائمة مبدئية من أكثر المشكلات الـسلوكية شـيوعاً واتفاقاً لدى هؤلاء المعلمين.

اشتملت هذه القائمة على (٨) مشكلات سلوكية يعاني منها الأطفال (العـاديون والمكفوفـون) وهي المشكلات التي ترددت بنسبة ٧٥% فأكثر في إجابات المعلمين.

وتلك المشكلات هي: القلق ــ التمرد وعدم الطاعة ــ العدوان ــ الانسحاب مـن المـشاركة الاجتماعية (الانطواء) ــ الغضب الشديد ــ اللامبالاة ــ الـشرود والتـشتت ــ الحـساسية المفرطة.

د ــ صياغة عبارات القائمين وتحديد بدائل الاستجابة، ثم صياغة عبارات القائمين في ضوء مصادر المعرفة السابقة وبناء على التعريفات الخاصة بكل بعد من أبعاد القائمة.

وقد بلغ عدد العبارات في صورتها الأولية (٥٠) عبارة للقائمة الموجهة للتلاميذ (العاديين والمكفوفين)، و (٣٧) عبارة للقائمة الموجهة لمعلمي ومعلمات هؤلاء التلاميذ. وقد صيغت عبارات القائمين بلغة عربية سهلة وواضحة، غير موحية أو مزدوجة المعنى وتم اعتماد أسلوب العبارات السالبة استناداً إلى ما أجمعت عليه أغلب المقاييس السابقة وإلى رأي المحكمين كما تم تحديد بدائل الاستجابة على العبارات بصيغة الاستجابة الثنائية بـ (نعم – لا) وذلك للدلالة على وجود المشكلة أو عدم وجودها.

كما تم تحديد الزمن اللازم لتطبيق القائمة من (٣٠ ـ ٣٥) دقيقة.

هـ ـ مرحلة تحكيم القائمتين:

بعد تصميم القائمتين في صورتهما المبدئية، تم عرضهما على مجموعة من المحكمين الأساتذة في مجال التربية الخاصة، والصحة النفسية، والعاملين في معهد التربية الخاصة لتأهيل المكفوفين، وذلك للحكم عليهما من حيث مدى وضوح، وملائمة العبارات، وانتمائها إلى البعد الخاص بها، واستبعاد العبارات غير المناسبة وإعادة صياغتها أو صياغة العبارات التي تزيد من قيمة المقياس.

وقد أدخل المحكمون بعض التعديلات على صياغة بعض العبارات، وتم تحويل جميع العبارات الإيجابية إلى عبارات سلبية.

وكانت استجابات المحكمين على النحو التالي:

القائمة الموجهة للتلاميذ.

الجدول رقم (٣)

يبين التعديلات الخاصة بالقائمة الموجهة للتلاميذ.

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل	البعد الذي تنتمي إليه	سبب التعديل
– أجهد نفسي بالتفكير في العمل الذي أكلف به	– أفكر كثيراً بالعمل الذي أكلف به	القلق	صياغة أوضح
– أشعر غالباً بالإرهاق وعدم الارتياح	– أشعر بالتعب وعدم الارتياح في أكثر الأوقات	القلق	صياغة أوضح
– أشعر بأني غير مهم للآخرين	– أشعر بأنني غير محبوب من الآخرين	القلق	صياغة أوضح
– تضايقني الاحباطات اليومية بصورة كبيرة	– أنزعج جداً عندما لا تتحقق رغباتي	التمرد	أكثر دقة
– أتناقش كثيراً مع الآخرين لإثبات وجهة نظري	– أناقش الآخرين كثيراً لأقنعهم بما أريد	التمرد	صياغة أوضح
– أهرب كثيراً من المدرسة	– حذفت	التمرد	لا تناسب التلميذ الكفيف

- أفعل الذي أريده وليس ما يريده الآخرين	- حذفت	التمرد	لا تناسب التلميذ الكفيف
- أفعل الأشياء سراً بالرغم من طلب والديَّ ألا أفعلها	- أفعل الأشياء سراً عندما أمنع منها	التمرد	صياغة أوضح
- أحرص زملائي على مخالفة نظام المدرسة	- أشجع زملائي على مخالفة نظام المدرسة	التمرد	صياغة أوضح
- لا أشعر بالارتياح عندما أكون ضمن مجموعة من الناس	- أشعر بالانزعاج عندما أكون ضمن مجموعة من الناس	الانسحاب من المشاركة الاجتماعية	إلغاء صيغة النفي
- أنزعج كثيراً عندما أعلم أن الآخرين يعرفون شيئاً عني	- أنزعج عندما يعرف الآخرون أموراً عني	الانسحاب من المشاركة الاجتماعية	صياغة أوضح
- ابتعد ولا أكلم أحداً عندما أنزعج من أمر ما	- أصمت وابتعد عندما أنزعج من أمر ما	الانسحاب من المشاركة الاجتماعية	صياغة أوضح
- لا أخبر أحداً بما أشعر به	- أخفي مشاعري عن الآخرين	الانسحاب من المشاركة الاجتماعية	صياغة أوضح
- أغضب بشدة عندما يستثيرني أو يضايقني الآخرون	- أغضب بشدة عندما يزعجني الآخرون	الانسحاب من المشاركة الاجتماعية	صياغة أوضح
- أنزعج من الأصوات المرتفعة كثيراً	- تزعجني كثيراً الأصوات المرتفعة	الغضب الشديد	صياغة أوضح
- عندما أكون غاضباً أو حزيناً أتصرف بطريقة تسيء لعلاقتي بالآخرين	- أتصرف بطريقة سيئة مع الآخرين عندما أغضب	الغضب الشديد	صياغة أوضح
- لا أهتم بواجباتي المدرسية	- أهمل واجباتي المدرسية	اللامبالاة	إلغاء صيغة النفي
- لا أحب المدرسة	- أكره المدرسة	اللامبالاة	إلغاء صيغة النفي
- لا يهمني مظهري	- أهمل مظهري	اللامبالاة	إلغاء صيغة النفي
- لا أجد فائدة من التعلم في المدرسة	- أرى لا فائدة من التعلم في المدرسة	اللامبالاة	إلغاء صيغة النفي
- لا أهتم لملاحظات وتوجيهات المعلم	- أكره الملاحظات التي توجه إلي	اللامبالاة	إلغاء صيغة النفي
- أتردد كثيراً في المشاركة بأمور داخل المدرسة خوفاً من الانتقادات والتعليقات السلبية	- لا أشارك بالنشاطات المدرسية خوفاً من الانتقاد	الحساسية المفرطة	صياغة أوضح

القائمة الموجهة للمعلمين:

جدول رقم (٤)

يبين التعديلات الخاصة بالقائمة الموجهة للمعلمين:

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل	البعد الذي تنتمي إليه	سبب التعديل
– عندما أكون متوتراً يقضم أظافره أو يفرك يديه	– يقضم أظافره يفرك يديه، يتعرق عندما يكون متوتراً	القلق	صياغة أوضح
– لا يطيع إلا إذا هدد بالعقاب	– يطيع الأوامر عندما يهدد بالعقاب	العدوان	إلغاء صيغة النفي
– يتحدى ويتحرش بالآخرين	– يستفز ويزعج الآخرين	العدوان	أكثر دقة
– لا يرغب بمشاركة الآخرين حتى وإن دعي إلى ذلك	– يرفض مشاركة الآخرين حتى وإن دعي إلى ذلك	الانسحاب من المشاركة الاجتماعية	إلغاء صيغة النفي
– لا يهتم بواجباته المدرسية	– يهمل واجباته المدرسية	اللامبالاة	إلغاء صيغة النفي
– لا يهتم بمظهره الخارجي	– يهمل مظهره الخارجي	اللامبالاة	إلغاء صيغة النفي
– لا يهتم بنظافة وترتيب كتبه ودفاتره	– يهمل نظافة وترتيب كتبه ودفاتره	اللامبالاة	إلغاء صيغة النفي
– لا يهتم بالملاحظات التي توجه إليه	– يهمل الملاحظات التي توجه إليه	اللامبالاة	إلغاء صيغة النفي
– يكون تركيزه ضعيفاً في الصف	– تركيزه في الصف ضعيف	الشرود والتشتت	صياغة أوضح

و ـ إجراء دراسة استطلاعية:

قامت الباحثة بتطبيق القائمة الموجهة للتلاميذ على مجموعة من التلاميذ العاديين والمكفوفين، ثم قامت بتطبيق القائمة الموجهة لمعلمي ومعلمات هؤلاء التلاميذ، وذلك بهدف التأكد من وضوح العبارات وخلوها من أي كلمات قد تثير استياءه أو تضعف دافعيته للأداء وتؤدي بالتالي إلى عدم تعاونه.

ي ـ **حساب الكفاءة السيكومترية للقائمين:** وهي التيقن من ثبات وصدق القائمتين، وسوف نوضح حساب صدق وثبات القائمتين كما يلي:

١- ثبات القائمتين:

تم حساب ثبات القائمتين بعدة طرق وهي: (إعادة التطبيق، التجزئة النصفية، معامل ألفا كرونباخ) إذ أن كل طريقة تهدف لتحقيق مطلب سيكومتري، فمثلاً إعادة التطبيق توضح الثبات عبر الزمن، أما التجزئة النصفية فهي حساب الثبات عبر خلايا القائمتين.

ولحساب ثبات القائمتين بالإعادة، ثم تطبيق القائمة الموجهة للتلاميذ على عينة من التلاميذ العاديين والمكفوفين وقد بلغت (٤٠) تلميذاً وتلميذة.

كما طبقت القائمة الموجهة للمعلمين على معلمي هؤلاء التلاميذ والذين بلغ عددهم (١٠)، (٤) معلمين، و (٦) معلمات. ثم أعيد تطبيق القائمتين بعد مضي أسبوعين، والجدولين التاليين يوضحان معامل الثبات من خلال الطرق الثلاث السابقة، وذلك لكل من القائمتين، القائمة الموجهة للتلاميذ، والقائمة الموجهة للمعلمين.والجدولين التاليين يوضحان ذلك.

الجدول رقم (٥)

يبين معامل ثبات قائمة رصد المشكلات السلوكية الموجهة للتلاميذ بطرائق:

(الإعادة، التجزئة النصفية، الفا كرونباخ).

المشكلات	إعادة التطبيق	التجزئة النصفية	معامل ألفا
القلق	٠,٩٦٥	٠,٧٥٧	٠,٧٩٣
التمرد	٠,٩٧١	٠,٩٨٤	٠,٩٧٤
العدوان	٠,٩٣١	٠,٩٩٣	٠,٩٩٢
الانسحاب الاجتماعي	٠,٩٧٣	٠,٩٩٧	٠,٩٩٥
الغضب الشديد	٠,٩٣٦	٠,٩٩٧	٠,٩٩٨
اللامبالاة	٠,٩٩٢	٠,٩٩٨	٠,٩٩٨
الشرود والتشتت	٠,٩٩٨	٠,٩٩٨	٠,٩٩٨
الحساسية المفرطة	٠,٩٧٢	٠,٩٩٩	٠,٩٩٩
الدرجة الكلية	٠,٩٨٩	٠,٩٩٦	٠,٩٩٢

الجدول رقم (٦)

يبين معامل ثبات قائمة رصد المشكلات السلوكية الموجهة للمعلمين بطرائق: (الإعادة، التجزئة النصفية، معامل الفا).

المشكلات	إعادة التطبيق	التجزئة النصفية	معامل ألفا
القلق	٠,٩٥٥	٠,٧٠٤٧	٠,٧٧٥
التمرد	٠,٩٥٠	٠,٩٤٣	٠,٩٤
العدوان	٠,٩٨٩	٠,٩٩٤	٠,٩٨٦
الانسحاب الاجتماعي	٠,٩٥٤	٠,٩٩٢	٠,٩٩٠٣
الغضب الشديد	٠,٩٧١	٠,٩٩٨	٠,٩٩٥
اللامبالاة	٠,٩٧١	٠,٩٩٨	٠,٩٩٧
الشرود والتشتت	٠,٩٨٣	٠,٩٩٩	٠,٩٩٨٤
الحساسية المفرطة	٠,٩٨٦	٠,٩٩٨	٠,٩٩٨
الدرجة الكلية	٠,٩٨٩	٠,٩٩٧	٠,٩٨٩

وبتحليل القيم الإحصائية الواردة في الجدولين السابقين، يتضح أن معاملات الثبات للقائمتين ككل ومكوناتهما الفرعية مرتفعة، مما يدل على أن القائمتين تتمتعان بثبات واستقراء عالي.

٢ ــ **حساب صدق القائمتين:**

ــ **الصدق الظاهري (المحكمين):** يعد صدق المحكمين من الطرق الهامة في حساب صدق القائمتين، ولذلك فقد تم عرض القائمتين على مجموعة من المحكمين، للحكم على صحتهما وقدرتهما على قياس ما وضعتا لقياسه، وبناء على ملاحظات السادة المحكمين تم إجراء التعديل المطلوب، وهو إجراء سبق الإشارة إليه تفصيلاً.

ــ **صدق الاتساق الداخلي:** تم حساب معامل الارتباط بين درجة القائمة الفرعية ودرجة القائمة الكلية لكل من القائمة الموجهة للتلاميذ، والقائمة الموجهة للمعلمين.

وسوف نوضح قيمة (ر) للقائمة الموجهة للتلاميذ، ثم القائمة الموجهة للمعلمين.

جدول رقم (٧)

يبين معامل الارتباط بين الدرجة الكلية والمكونات الفرعية للقائمة الموجهة للتلاميذ

القائمة ومكوناتها	معامل الارتباط
القلق	٠,٤٦٣
التمرد	٠,٦٢٢
العدوان	٠,٥٩٩
الانسحاب عن المشاركة الاجتماعية	٠,٦٨٤
الغضب الشديد	٠,٤١٧
اللامبالاة	٠,٨٤٠
الشرود والتشتت	٠,٧٢٢
الحساسية المفرطة	٠,٤٨٥
دال عند مستوى (٠,٠١)	

جدول رقم (٨)

يبين قيمة (ر) معامل الارتباط بين الدرجة الكلية والمكونات الفرعية للقائمة الموجهة للمعلمين:

القائمة ومكوناتها	معامل الارتباط
القلق	٠,٨٥٨
التمرد	٠,٦٣٣
العدوان	٠,٧٨٣
الانسحاب من المشاركة الاجتماعية	٠,٨٦٦
الغضب الشديد	٠,٧٣١
اللامبالاة	٠,٥٩٠
الشرود والتشتت	٠,٦٦٠
الحساسية المفرطة	٠,٧٠٤
دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١	

يتضح من الجدولين السابقين ارتفاع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية والمكونات الفرعية مما يدل على صدق المقياسين.

ل ــ طريقة تصحيح المقياسين:

تتضمن قائمة رصد المشكلات ثمانية أبعاد، ويتم التصحيح بإعطاء درجتين للعبارة التي أجيب عليها بــ (نعم)، وإعطاء درجة للعبارة التي أجيب عليها بــ (لا).

وذلك في جميع عبارات القائمتين، وبذلك تكون أدنى درجة هي (٥٠) وأعلى درجة هي (١٠٠) للقائمة الموجهة للتلاميذ.

أما بالنسبة للقائمة الموجهة للمعلمين، فأدنى درجة هي (٣٧) وأعلى درجة هي (٧٤).

وسوف نوضح مكونات القائمتين، القائمة الموجهة للتلاميذ وأرقام عباراتها، والقائمة الموجهة للمعلمين وأرقام عباراتها في صورتهما النهائية، في الجدولين التاليين:

جدول رقم (٩)

يوضح أبعاد القائمة الموجهة للتلاميذ (العاديين والمكفوفين) وأرقام عباراتها في صورتها النهائية:

أبعاد القائمة	عدد العبارات	أرقام العبارات
القلق	٨	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨
التمرد	٦	٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٤
العدوان	٦	١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠
الانسحاب من المشاركة الاجتماعية	٦	٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦
الغضب الشديد	٥	٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣١
اللامبالاة	٧	٣٢- ٣٣- ٣٤-٣٥-٣٦- ٣٧ - ٣٨
الشرود والتشتت	٦	٣٩-٤٠-٤١-٤٢-٤٣-٤٤
الحساسية المفرطة	٦	٤٥-٤٦-٤٧-٤٨-٤٩-٥٠

جدول رقم (١٠)

يبين أبعاد القائمة الموجهة للمعلمين وأرقام عباراتها في صورتها النهائية:

أبعاد القائمة	عدد العبارات	أرقام العبارات
القلق	٤	١-٢-٣-٤
التمرد	٥	٥-٦-٧-٨-٩
العدوان	٦	١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥
الانسحاب عن المشاركة الاجتماعية	٤	١٦-١٧-١٨-١٩
الغضب الشديد	٤	٢٠-٢١-٢٢-٢٣
اللامبالاة	٤	٢٤-٢٥-٢٦-٢٧
الشرود والتشتت	٦	٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٢-٣٣
الحساسية المفرطة	٤	٣٤-٣٥-٣٦-٣٧

ويتبين من الجدولين السابقين أن القائمة الموجهة للتلاميذ تتضمن ثمانية أبعاد، صيغ بصددها (٥٠) عبارة، والقائمة الموجهة للمعلمين تتضمن ثمانية أبعاد أيضاً، وصيغ بصددها (٣٧) عبارة وذلك كما وردت في صورتها النهائية.

سادسا: إجراءات التطبيق:

إثر الانتهاء من بناء أداة الدراسة في صورتها النهائية، قامت الباحثة بغية تحقيق أهداف دراستها بتطبيق إجراءات الدراسة على النحو التالي:

١- الحصول على الأذن الرسمي من الجهات المعنية سواء في معهد التربية الخاصة لتأهيل المكفوفين أو في مدارس التلاميذ العاديين.

٢- زيارة المؤسسات ذات العلاقة، وتوضيح الأهداف المرجوة من الدراسة لمدرائها، وطلب المساعدة في الانتقاء بالتلاميذ الذين ستطبق عليهم القائمة ومعلميهم.

٣- تحديد الأفراد الذين سيتم تطبيق القائمة عليهم من حيث العمر والجنس، وأيضاً تحديد معلميهم الذين يقومون بتدريسهم والتواصل معهم.

ومن الصعوبات التي واجهت الباحثة في هذه النقطة، فيما يتعلق بالتلاميذ المكفوفين في معهد التربية الخاصة لتأهيل المكفوفين، صغر العينة، فعينة الحلقة الأولى (من الصف الأول إلى الصف الرابع الابتدائي)، كانت لا تتجاوز الخمسين تلميذاً وتلميذة، وقسم منهم، أعمارهم أكبر من الصف الذي يدرسون فيه، وكون الباحثة تعتمد متغير العمر وليس الصف، فقد كانت العينة صغيرة بالقياس مع عينة التلاميذ العاديين والتي بلغت (٢١٢) تلميذاً وتلميذة.

قامت الباحثة بعرض الأمر على الأستاذة المشرفة، مع الاقتراح بإضافة الصفين الخامس والسادس من الحلقة الثانية، وكان رأي الأستاذة المشرفة أنه بالامكان أخذ العينة ولو كانت صغيرة، ولا بأس بأن يضاف الصفين الخامس والسادس من الحلقة الثانية.

وبناء على ذلك قامت الباحثة بأخذ العينة من المعاقين بصرياً (من الصف الأول وحتى الصف السادس الابتدائي) والتي كانت سابقاً تمثل المرحلة الابتدائية.

أما بالنسبة لقائمة رصد المشكلات السلوكية الموجهة للتلاميذ المكفوفين، فقد كان من المقترح تحويل القائمة إلى طريقة بريل، وذلك ليكون التطبيق أسهل وأسرع، ولكن نتيجة قيام الباحثة باستطلاع آراء العديد من المعلمين والمعلمات والمشرفين الذين يتواصلون بشكل دائم مع هؤلاء التلاميذ، وآراء عدد من الباحثين الذين خاضوا التجربة، تبين أن تحويل القائمة إلى طريقة بريل غير فعالة بسبب عدم قدرة عدد من الطلاب على قراءة بريل بشكل جيد يمكّنهم من فهم العبارات بشكل صحيح وبسبب الوقت الكبير الذي تتطلبه الإجابة.

وبناء على ذلك قامت الباحثة بتطبيق القائمة بطريقة فردية، وقد استغرقت مدة التطبيق بالمتوسط (٣٠) دقيقة.

ومن الصعوبات التي واجهت الباحثة أيضاً بالنسبة للتلاميذ العاديين، أن نسبة لا بأس بها منهم وخاصة من الصفوف الثلاثة الأولى (الأول والثاني والثالث) كانت قراءتهم غير جيدة (ركيكة) الأمر الذي جعل فهمهم للعبارة غير جيد وبالأخص التلاميذ ذوي المستويات التحصيلية المنخفضة، الأمر الذي يؤثر على مصداقية النتائج، وتداركاً لهذا الأمر قامت الباحثة بجمع هؤلاء التلاميذ، في مجموعات لا يتجاوز عدد أفراد المجموعة فيها الخمسة، وفي مكان هادئ، وكان مكتبة المدرسة، ثم قامت بقراءة القائمة الموجهة لهم بعد إخبارهم بأن هذا الأمر ليس له علاقة بتحصيلهم ولا بسلوكهم في المدرسة، وليس للمدرسة شأن به، مما أشعرهم بالارتياح، ثم قامت بقراءة عبارات القائمة بسرعة معتدلة ثم الطلب منهم أن يضعوا كلمة (نعم) إذا كانت العبارات تنطبق عليهم، وكلمة (لا) إذا لم تنطبق العبارة عليهم وقد استغراق تطبيق القائمة بالمتوسط (٣٠) دقيقة.

أما بالنسبة لصفوف الرابع والخامس والسادس لم تصادف الباحثة صعوبات تذكر، حيث قامت الباحثة وبمساعدة المعلمين والمعلمات بسحب التلاميذ من الشعب ثم تجميعهم في قاعة هادئة، وبعد ذلك قراءة التعليمات بدقة عليهم وإعطائهم الوقت للإجابة، وقد استغرق التطبيق بالمتوسط (٢٠) دقيقة.

أما بالنسبة للمعلمين والمعلمات، فقد قامت الباحثة بتدوين أسماء التلاميذ الذين يقومون بتدريسهم والذين طبقت عليهم القائمة الخاصة بهم، ثم الطلب منهم تقييمهم من خلال القائمة الموجهة إليهم، وكانت القوائم تسترجع بعد عدة أيام من المعلمين، وقد استغرق التطبيق بالنسبة للتلاميذ العاديين والمكفوفين ومعلميهم، الفترة الواقعة بين ٣/١٥ ــ ٥/١٠ ٢٠٠٧م.

ــ سابعا:الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تختلف نتائج البحث في ضوء الأساليب الإحصائية المستخدمة التي تحدد مدى دقة النتائج وموضوعيتها، وقد استخدم للإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية: معامل الارتباط بيرسون، الانحرافات المعيارية، المتوسطات، النسب، اختيار (ت) ستودنت، اختبار تحليل التباين الأحادي، اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة.

الفصل السادس

نتائج الدراسة:

- أولا:نتائج السؤال الأول
- ثانيا:نتائج السؤال الثاني
- ثالثا:نتائج السؤال الثالث
- رابعا:نتائج السؤال الرابع
- خامسا:نتائج السؤال الخامس
- سادسا:نتائج السؤال السادس
- سابعا:نتائج السؤال السابع
- ثامنا:نتائج السؤال الثامن

عرض نتائج الدراسة

نعرض فيما يلي النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة، هذا فضلاً عن مناقشتها في ضوء التراث النظري والدراسات السابقة، وكذلك السياق النفسي والثقافي لمشكلة البحث، ثم يلي ذلك أهم البحوث المقترحة والتوصيات.

عرض الإجابات عن الأسئلة المطروحة في البحث بعد تطبيق قائمة رصد المشكلات السلوكية على التلاميذ العاديين والمكفوفين وعلى معلميهم.

أولا:نتائج السؤال الأول ونصه:

١ـ ما نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ العاديين والمكفوفين؟

(بتقدير التلاميذ)

وللإجابة عن هذا السؤال جرى تقسيم الدرجات في كل مشكلة من المشكلات وفق خصائص المنحنى الطبيعي إلى ثلاث مجموعات:

المجموعة الأولى: وتمثل المستوى المنخفض من المشكلة ويرمز له بالرقم (١).

المجموعة الثانية: وتمثل المستوى المتوسط من المشكلة ويرمز له بالرقم (٢).

المجموعة الثالثة: وتمثل المستوى الحاد أو المرتفع في المشكلة ويرمز له بالرقم (٣).

وذلك بحساب المتوسط وإضافة قيمة الانحراف المعياري تارة، وطرح قيمة الانحراف المعياري تارة أخرى.

فالمتوسط + الانحراف المعياري يمثل الحد الأعلى للمشكلة.

المتوسط – الانحراف المعياري يمثل الحد الأدنى للمشكلة.

وما بينهما يمثل المستوى المتوسط من المشكلة.

وذلك وفقاً لخصائص المنحنى الاعتدالي.

والملحق رقم (١٩) يبين الدرجات الفاصلة بين كل مستوى من المستويات السابقة.

التلاميذ العاديون:

١-١ نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ العاديين.

(بتقدير التلاميذ)

والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (١١)

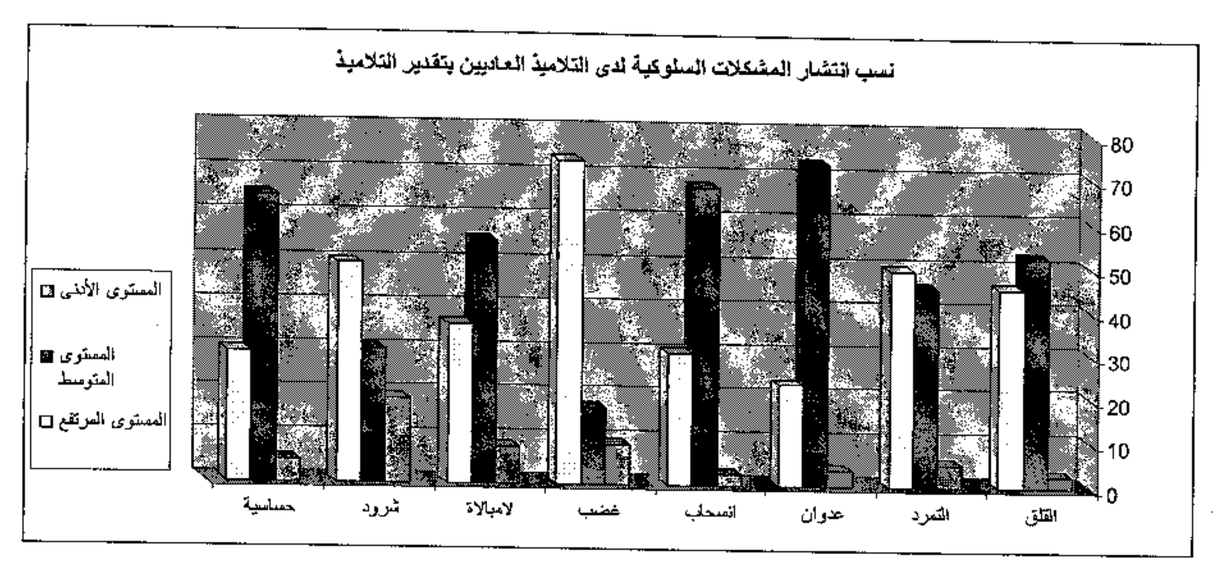
يبين نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ العاديين (بتقدير التلاميذ)

المشكلات	المستويات	التكرار	النسبة
القلق	١	٥	٢,٤
	٢	١١١	٥٢,٤
	٣	٩٦	٤٥,٣
	الكلي	٢١٢	١٠٠
	المستويات	التكرار	النسبة
التمرد	١	١١	٥,٢
	٢	٩٦	٤٥,٣
	٣	١٠٥	٤٩,٥
	الكلي	٢١٢	١٠٠
	المستويات	التكرار	النسبة
عدوان	١	٨	٣,٨
	٢	١٥٥	٧٣,١
	٣	٤٩	٢٣,١
	الكلي	٢١٢	١٠٠
	المستويات	التكرار	النسبة
انسحاب	١	٥	٢,٤
	٢	١٤٣	٦٧,٥
	٣	٦٤	٣٠,٢
	الكلي	٢١٢	١٠٠
	المستويات	التكرار	النسبة
غضب	١	١٩	٩
	٢	٣٧	١٧,٥
	٣	١٥٦	٧٣,٦
	الكلي	٢١٢	١٠٠
	المستويات	التكرار	النسبة
لامبالاة	١	١٨	٨,٥
	٢	١١٧	٥٥,٢
	٣	٧٧	٣٦,٣
	الكلي	٢١٢	١٠٠
	المستويات	التكرار	النسبة
شرود	١	٤١	١٩,٣
	٢	٦٥	٣٠,٧
	٣	١٠٦	٥٠
	الكلي	٢١٢	١٠٠
	المستويات	التكرار	النسبة
حساسية	١	١١	٥,٢
	٢	١٣٨	٦٥,١
	٣	٦٣	٢٩,٧
	الكلي	٢١٢	١٠٠

ولمزيد من توضيح النتائج ، سيتم عرض بعض المؤشرات البيانية ، والتي تم تصميمها من خلال تمثيل النسب المئوية برسوم بيانية .

والشكل البياني التالي يوضح النتائج كالآتي :

الشكل رقم(١):



وبالنظر إلى الجدول السابق رقم (١١) نجد أنه تم تقسيم المشكلة إلى ثلاثة مستويات، والمستوى الثالث يمثل المستوى الحاد أو المرتفع من المشكلة، وهو المستوى الذي قامت الباحثة باعتماده في تحديد نسب الانتشار، حيث أن المشكلة في هذا المستوى أكثر وضوحاً وبروزاً.

وكانت نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ العاديين بتقديرهم على النحو التالي:

مشكلة الغضب الشديد ٧٣,٦%، مشكلة الشرود والتشتت ٥٠%، مشكلة التمرد ٤٩,٥%، مشكلة القلق: ٤٥,٣%، مشكلة اللامبالاة ٣٦,٣%، مشكلة الانسحاب ٣٠,٢%، مشكلة الحساسية الزائدة ٢٩,٧%، مشكلة العدوان ٢٣,١%.

التلاميذ المكفوفون:

٢-١- نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ المكفوفين.

(بتقدير التلاميذ)

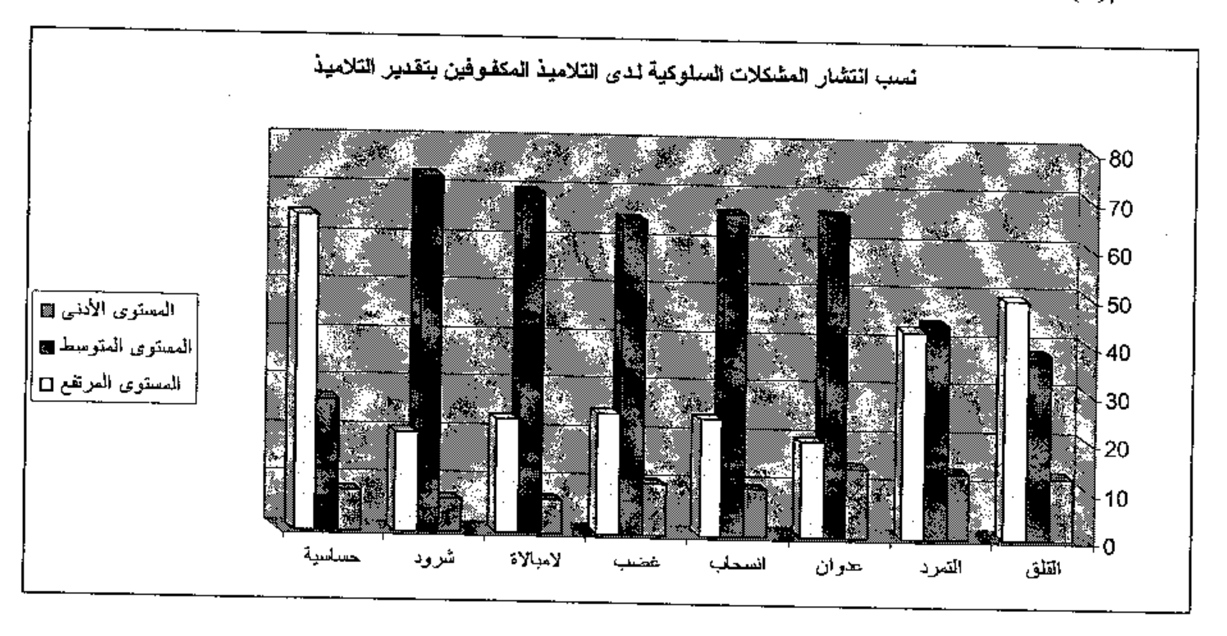
الجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم(١٢): نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ المكفوفين بتقدير التلاميذ

المشكلات	المستويات	التكرار	النسبة
التمرد	١	١٨	١٣,٤
	٢	٥٩	٤٤
	٣	٥٧	٤٢,٥
	الكلي	١٣٤	١٠٠
	المستويات	التكرار	النسبة
عدوان	١	١٩	١٤,٢
	٢	٨٩	٦٦,٤
	٣	٢٦	١٩,٤
	الكلي	١٣٤	١٠٠
	المستويات	التكرار	النسبة
انسحاب	١	١٣	٩,٧
	٢	٨٩	٦٦,٤
	٣	٣٢	٢٣,٩
	الكلي	١٣٤	١٠٠
	المستويات	التكرار	النسبة
غضب	١	١٤	١٠,٤
	٢	٨٧	٦٤,٩
	٣	٣٣	٢٤,٦
	الكلي	١٣٤	١٠٠
	المستويات	التكرار	النسبة
لامبالاة	١	٩	٦,٧
	٢	٩٤	٧٠,١
	٣	٣١	٢٣,١
	الكلي	١٣٤	١٠٠
	المستويات	التكرار	النسبة
شرود	١	٩	٦,٧
	٢	٩٨	٧٣,١
	٣	٢٧	٢٠,١
	الكلي	١٣٤	١٠٠
	المستويات	التكرار	النسبة
حساسية	١	١١	٨,٢
	٢	٣٦	٢٦,٩
	٣	٨٧	٦٤,٩
	الكلي	١٣٤	١٠٠
شرود	الكلي	١٣٤	١٠٠
	المستويات	التكرار	النسبة
حساسية	١	١١	٨,٢
	٢	٣٦	٢٦,٩
	٣	٨٧	٦٤,٩
	الكلي	١٣٤	١٠٠
	٣	٦٦	٤٩,٣
	الكلي	١٣٤	١٠٠

والشكل البياني التالي يوضح النتائج كالآتي :

الشكل رقم(٢):



بالنظر إلى الجدول السابق،رقم(١٢) نجد أن نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ المكفوفين بتقديرهم كما يلي:

مشكلة الحساسية الزائدة ٦٤,٩%، مشكلة القلق٤٩,٣%، مشكلة التمرد ٤٢,٥%، مشكلة الغضب الشديد ٢٤,٦%، مشكلة الانسحاب ٢٣,٩%، مشكلة اللامبالاة ٢٣,١%، مشكلة الشرود والتشتت٢٠,١%، مشكلة العدوان ١٩,٤%.

وبمقارنة نسب الانتشار في المشكلات السلوكية لدى التلاميذ العاديين والمكفوفين (بتقديرهم) نجد أن نسبة انتشار مشكلتي: القلق والحساسية الزائدة، كانت أكثر لدى التلاميذ المكفوفين.

ثانيا: نتائج السؤال الثاني ونصه:

٢ــ ما نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ العاديين والمكفوفين؟

(بتقدير معلميهم)

وللإجابة عن هذا السؤال، جرى أيضاً تقسيم الدرجات في كل مشكلة من المـشكلات وفــق خصائص المنحنى الطبيعي إلى ثلاث مجموعات:

المجموعة الأولى: وتمثل المستوى المنخفض من المشكلة ويرمز له بالرقم (١).

المجموعة الثانية: وتمثل المستوى المتوسط من المشكلة ويرمز له بالرقم (٢).

المجموعة الثالثة: وتمثل المستوى الحاد أو المرتفع في المشكلة ويرمز له بالرقم (٣).

وذلك بحساب المتوسط وإضافة قيمة الانحراف المعياري تــارة، وطــرح قيمــة الانحــراف المعياري تارة أخرى.

أي المتوسط (م) (+ –) الانحراف المعياري (ع).

والملحق رقم (١٩) يبين الدرجات الفاصلة بين كل مستوى من المستويات السابقة.

التلاميذ العاديون:

١–٢– نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ العاديين.

(بتقدير معلميهم)

والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول رقم (١٣) يوضح نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ العاديين.

(بتقدير المعلمين).

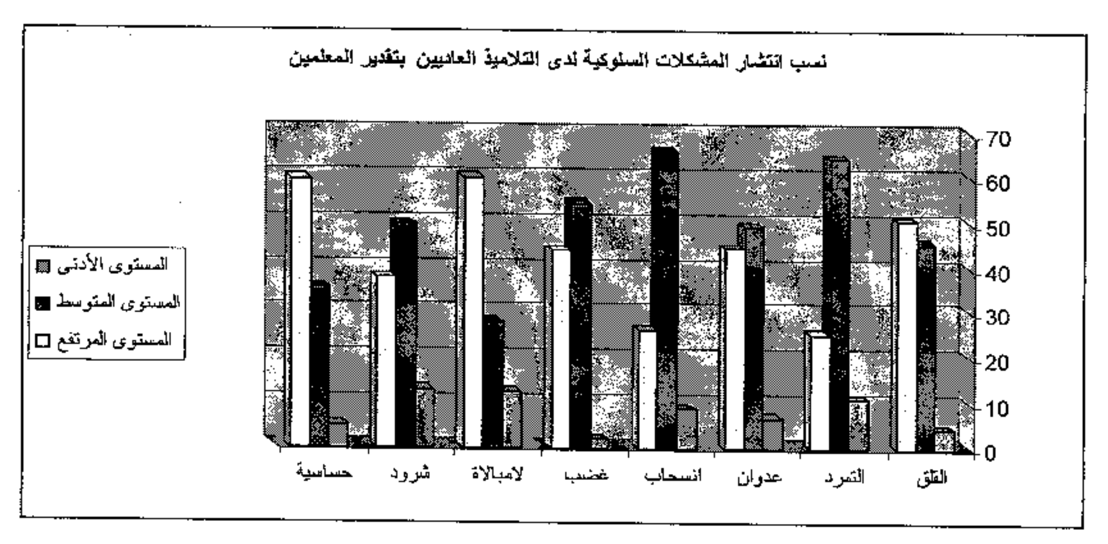
جدول رقم (١٣)
يبين نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ العاديين

بتقدير المعلمين

المشكلات	المستويات	التكرار	النسبة
قلق	١	٩	٤,٢
	٢	٩٦	٤٥,٣
	٣	١٠٧	٥٠,٥
	الكلي	٢١٢	١٠٠
	المستويات	التكرار	النسبة
تمرد	١	٢٣	١٠,٨
	٢	١٣٦	٦٤,٢
	٣	٥٣	٢٥
	الكلي	٢١٢	١٠٠
	المستويات	التكرار	النسبة
عدوان	١	١٤	٦,٦
	٢	١٠٤	٤٩,١
	٣	٩٤	٤٤,٣
	الكلي	٢١٢	١٠٠
	المستويات	التكرار	النسبة
انسحاب	١	١٨	٨,٥
	٢	١٣٩	٦٥,٦
	٣	٥٥	٢٥,٩
	الكلي	٢١٢	١٠٠
	المستويات	التكرار	النسبة
غضب	١	٤	١,٩
	٢	١١٥	٥٤,٢
	٣	٩٣	٤٣,٩
	الكلي	٢١٢	١٠٠
	المستويات	التكرار	النسبة
لامبالاة	١	٢٦	١٢,٣
	٢	٥٩	٢٧,٨
	٣	١٢٧	٥٩,٩
	الكلي	٢١٢	١٠٠
	المستويات	التكرار	النسبة
شرود	١	٢٧	١٢,٧
	٢	١٠٥	٤٩,٥
	٣	٨٠	٣٧,٧
	الكلي	٢١٢	١٠٠
	المستويات	التكرار	النسبة
حساسية	١	١٠	٤,٧
	٢	٧٥	٣٥,٤
	٣	١٢٧	٥٩,٩
	الكلي	٢١٢	١٠٠

والشكل البياني التالي يوضح النتائج كالآتي :

الشكل رقم(٣):



وبالنظر إلى الجدول السابق،رقم(١٣) نجد أنه تم تقسيم المشكلة إلى ٣ مستويات، والمستوى الثالث يمثل

المستوى الحاد أو المرتفع من المشكلة، وهو المستوى الذي قامت الباحثة باعتماده في تحديد نسبة الانتشار حيث أن المشكلة في هذا المستوى أكثر وضوحاً وبروزاً.

كانت نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ العاديين (بتقدير معلميهم) كما يلي: مشكلة الحساسية الزائدة ٥٩,٩%، مشكلة اللامبالاة ٥٩,٩%، مشكلة القلق:٥٠,٥%، وفي مشكلة العدوان ٤٤,٣%، وفي مشكلة الغضب الشديد ٤٣,٩%، مشكلة الشرود والتشتت٣٧,٧%، وفي مشكلة الانسحاب ٢٥,٩%، في وفي مشكلة التمرد ٢٥%،

التلاميذ المكفوفون:

٢-٢- نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ المكفوفين (بتقدير معلميهم)

الجدول التالي يوضح ذلك.

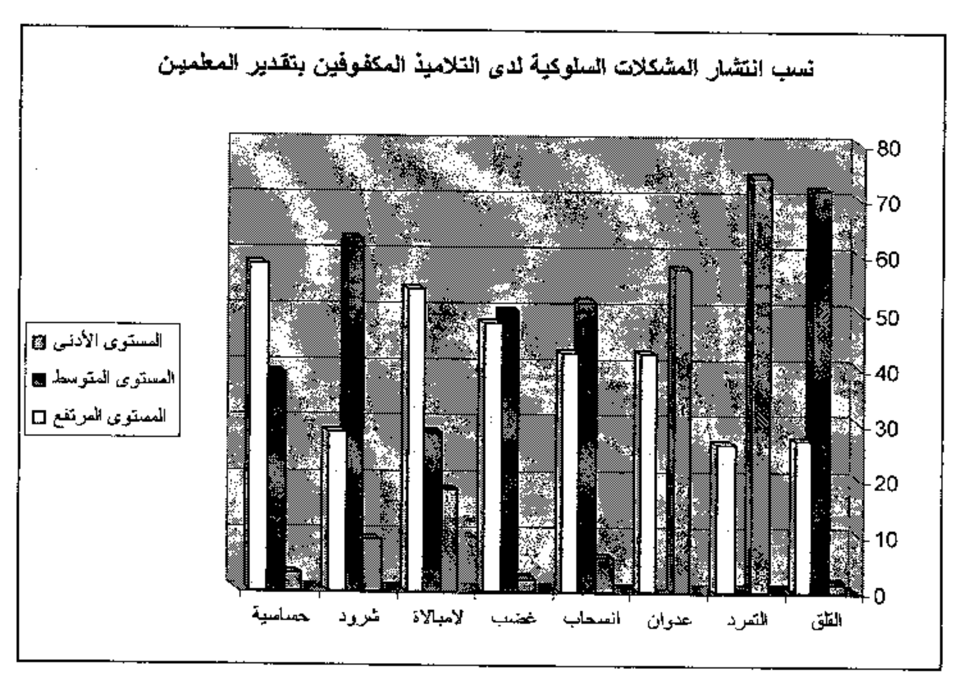
جدول رقم(١٤) يوضح نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ المكفوفين (بتقدير معلميهم).

جدول رقم(١٤):يبين نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ المكفوفين بتقدير المعلمين

المشكلات	المستويات	التكرار	النسبة
قلق	١	٢	١,٥
	٢	٩٦	٧١,٦
	٣	٣٦	٢٦,٩
	Total	١٣٤	١٠٠
	المستويات	التكرار	النسبة
تمرد	١	٩٩	٧٣,٩
	٣	٣٥	٢٦,١
	Total	١٣٤	١٠٠
	المستويات	التكرار	النسبة
عدوان	١	٧٧	٥٧,٥
	٣	٥٧	٤٢,٥
	Total	١٣٤	١٠٠
	المستويات	التكرار	النسبة
انسحاب	١	٨	٦
	٢	٦٩	٥١,٥
	٣	٥٧	٤٢,٥
	Total	١٣٤	١٠٠
	المستويات	التكرار	النسبة
غضب	١	٣	٢,٢
	٢	٦٧	٥٠
	٣	٦٤	٤٧,٨
	Total	١٣٤	١٠٠
	المستويات	التكرار	النسبة
لامبالاة	١	٢٤	١٧,٩
	٢	٣٨	٢٨,٤
	٣	٧٢	٥٣,٧
	Total	١٣٤	١٠٠
	المستويات	التكرار	النسبة
شرود	١	١٢	٩
	٢	٨٤	٦٢,٧
	٣	٣٨	٢٨,٤
	Total	١٣٤	١٠٠
	المستويات	التكرار	النسبة
الحساسية	١	٤	٣
	٢	٥٢	٣٨,٨
	٣	٧٨	٥٨,٢
	Total	١٣٤	١٠٠

والشكل البياني التالي يوضح النتائج كالآتي :

الشكل رقم (٤):



وبالنظر إلى الجدول السابق،رقم(١٤) نجد أن نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ المكفوفين (بتقدير معلميهم) كما يلي:

مشكلة الحساسية الزائدة ٥٨,٢%، مشكلة اللامبالاة ٥٣,٧%، مشكلة الغضب الشديد ٤٧,٨%، مشكلة العدوان ٤٢,٥%، مشكلة الانسحاب الاجتماعي ٤٢,٥%،شرود و تشتت ٢٨،٤%، مشكلة القلق:٢٦,٩%، مشكلة التمرد ٢٦,١%.

وبمقارنة نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ العاديين والمكفوفين (بتقدير معلميهم) نجد أن نسب انتشار مشكلات: التمرد، الانسحاب الاجتماعي، الغضب الشديد، كانت أكبر لدى التلاميذ المكفوفين.

ثالثا: نتائج السؤال الثالث ونصه:

٣ـ ما نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ العاديين والمكفوفين وفق متغيرات: الجنس، العمر، التحصيل الدراسي، (بتقدير التلاميذ).

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بتنظيم جدول يبين نسب انتشار المشكلات السلوكية وفق متغيرات البحث: الجنس، العمر، التحصيل الدراسي.

وقد اعتمدت في تحديد نسب الانتشار، المستوى الثالث من المشكلة والذي يمثل المستوى الحاد منها، كما قامت بالنسبة لمتغير العمر بتقسيم العمر إلى فئتين عمريتين:

الطفولة الوسطى: وهي المرحلة النمائية من (٦-٩) سنوات، ويرمز لها بالرقم (١)، وتمثل الفئة الأولى.

الطفولة المتأخرة: وهي المرحلة النمائية من (٩-١٢) سنة ويرمز لها بالرقم (٢)، ويمثل الفئة الثانية.

كما قامت الباحثة أيضاً بتقسيم المستويات التحصيلية إلى عدة مستويات تعتمد من قبل المعلمين في تقييم نتائج تلاميذهم، وهذه المستويات هي:

- **المستوى الضعيف:** ويرمز له بالرقم (١).
- **المستوى المتوسط:** ويرمز له بالرقم (٢).
- **المستوى الجيد:** ويرمز له بالرقم (٣).
- **المستوى الجيد جداً:** ويرمز له بالرقم (٤).
- **المستوى الممتاز:** ويرمز له بالرقم (٥).

التلاميذ العاديون:

١-٣ نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ العاديين وفق متغير الجنس (بتقدير التلاميذ)

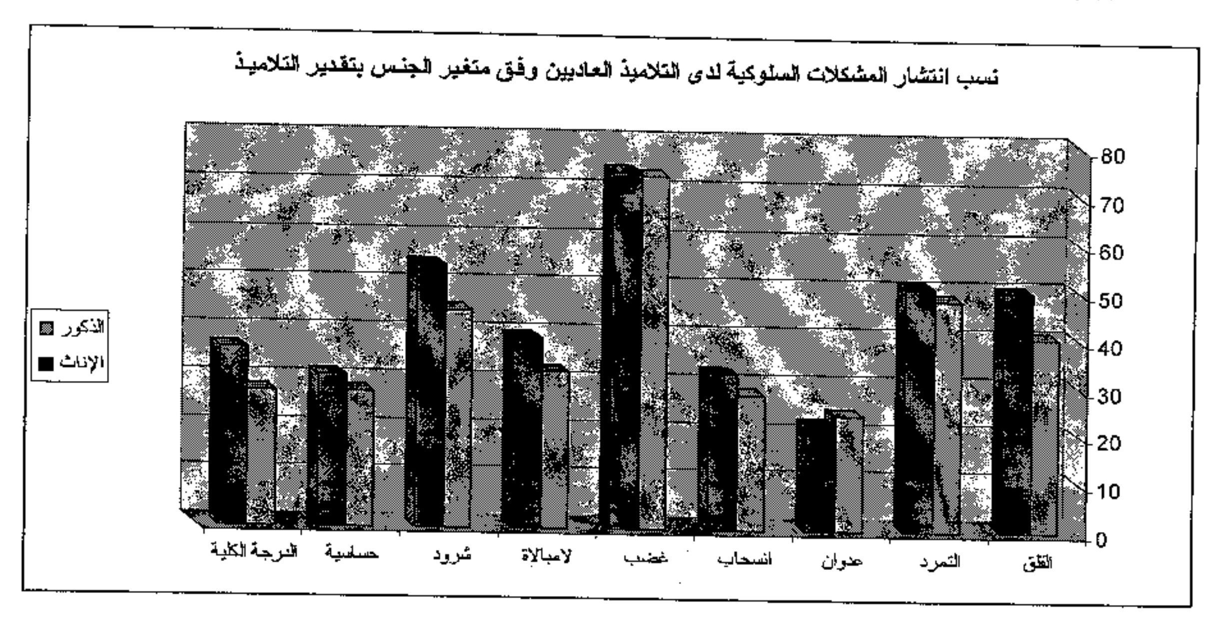
جدول رقم (١٥)

يوضح نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ العاديين وفق متغير الجنس (بتقدير التلاميذ)، انظر الملحق رقم (١).

الجنس	المشكلات السلوكية								
	القلق	التمرد	العدوان	الانسحاب من الحياة الاجتماعية	الغضب الشديد	اللامبالاة	الشرود والتشتت	الحساسية المفرطة	الدرجة الكلية
الذكور(١)	%٤٠,٤	%٤٨,١	%٢٤	%٢٧,٩	%٧٣,١	%٣٢,٧	%٤٥,٢	%٢٧,٩	%٢٧,٩
الإناث(٢)	%٥٠	%٥٠,٩	%٢٢,٢	%٣٢,٤	%٧٤,١	%٣٩,٨	%٥٤,٦	%٣١,٥	%٣٧

والشكل البياني التالي يوضح النتائج كالآتي :

الشكل رقم(٥):



وبالنظر إلى الجدول السابق رقم(١٥) نجد أن نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ العاديين وفق متغير الجنس وبتقديرهم كما يلي:

الذكور:

تراوحت نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ الذكور بين ٢٤% ــ ٧٣,١% وكانت أكثر المشكلات السلوكية انتشاراً لديهم: الغضب الشديد،التمرد، الشرود والتشتت، القلق.

الإناث:

تراوحت نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى الإناث بين ٢٢,٢% ــ ٧٤,١% وكانت أكثر المشكلات السلوكية انتشاراً لديهن: الغضب الشديد، الشرود والتشتت، التمرد، القلق.

وبملاحظة نسب الانتشار لدى الذكور والإناث، نجد أنه في جميع المشكلات كانت نسب انتشارها لدى الإناث أكثر من الذكور، باستثناء مشكلة العدوان التي كانت أكثر انتشاراً لدى الذكور.

وفي الدرجة الكلية أشارت النتائج إلى أن نسبة انتشار المشكلات السلوكية لدى الإناث أكثر منها لدى الذكور، فنسبة انتشارها لديهن ٣٧%، أما نسبة انتشارها لدى الذكور فكانت ٢٧,٩%.

٢-٣- نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ العاديين وفق متغير العمر.

(بتقدير التلاميذ)

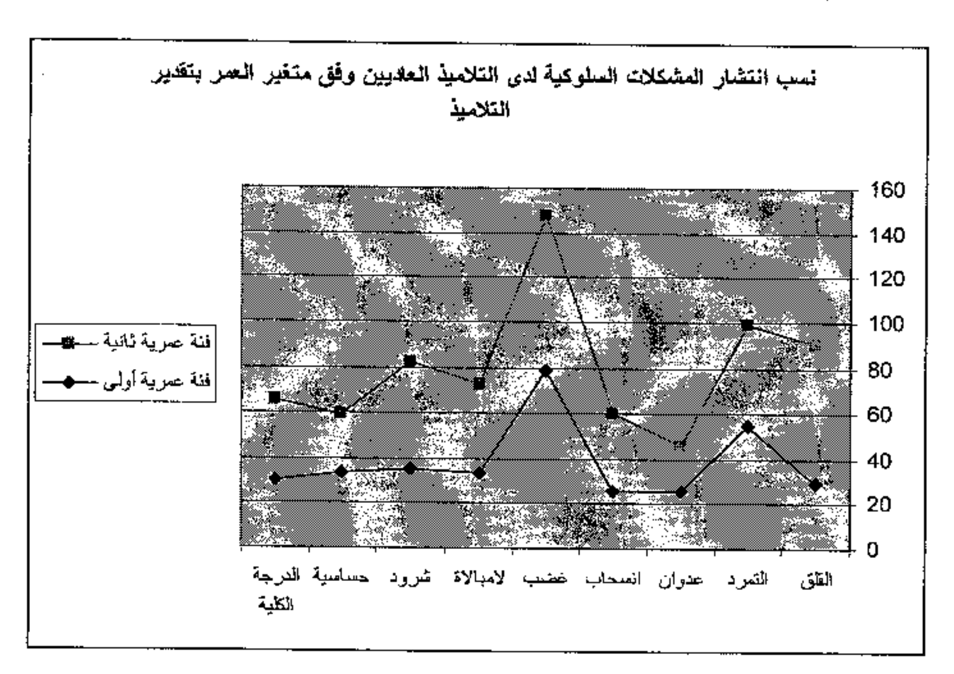
جدول رقم (١٦)

يوضح نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ العاديين وفق متغير العمر، (بتقدير التلاميذ) انظر الملحق رقم(٢).

العمر	المشكلات السلوكية								
	القلق	التمرد	العدوان	الانسحاب من الحياة الاجتماعية	الغضب الشديد	اللامبالاة	الشرود والتشتت	الحساسية المفرطة	الدرجة الكلية
الفئة(١) من(٦-٩) سنوات	%٢٩,٢	%٥٤,٧	%٢٥,٥	%٢٥,٥	%٧٨,٣	%٣٤	%٣٥,٨	%٣٤	%٣٠,٢
الفئة(٢) (٩-١٢) سنة	%٦١,٣	%٤٤,٣	%٢٠,٨	%٣٤,٩	%٦٨,٩	%٣٨,٧	%٦٤,٢	%٢٥,٥	%٣٤,٩

والشكل البياني التالي يوضح النتائج كالآتي :

الشكل رقم(٦):



وبالنظر إلى الجدول السابق رقم(١٦) نجد أن نسب الانتشار في المشكلات السلوكية وفق متغير العمر لدى التلاميذ العاديين وبتقديرهم كما يلي:

(الفئة الأولى) من (٦-٩) سنوات:

تراوحت نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى هذه الفئة بـين ٢٥,٥% ـــ ٧٨,٣%

وكانت أكثر المشكلات السلوكية انتشاراً لدى التلاميذ في هذه الفئة: الغضب الشديد ،التمرد.

(الفئة الثانية) من (٩-١٢) سنة:

تراوحت نسب انتشار المشكلات لدى هذه الفئة بـين ٢٠,٨% ـــ ٦٨,٩% وكانـت أكثـر المشكلات انتشاراً بينهم: الغضب الشديد، الشرود والتشتت، القلق، التمرد.

وبملاحظة نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى الفئتين الأولى والثانية، نجد أن نسب انتشارها لدى الفئة الثانية أكثر من الفئة الأولى، وكانت أكثر المشكلات السلوكية انتشاراً لدى هذه الفئة هي:

القلق، التمرد، الغضب الشديد، الشرود والتشتت.

ونلاحظ أن الغضب الشديد كان أكثر المشكلات السلوكية انتشارا لدى الأطفال من الفئة ١و٢ .

٣-٣- نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ العاديين وفق متغير التحصيل الدراسي. (بتقدير التلاميذ)

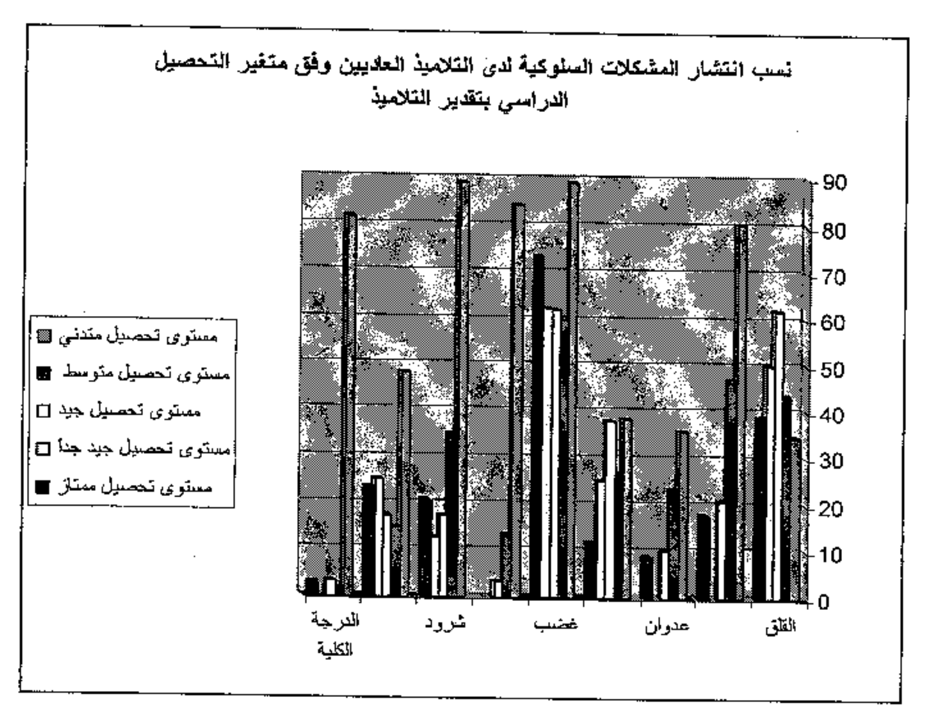
جدول رقم (١٧)

يوضح نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ العاديين وفق متغير التحصيل الدراسي (بتقدير التلاميذ) انظر الملحق رقم (٣).

المستويات التحصيلية	المشـكلات السلوكية								
	القلق	التمرد	العدوان	الانسحاب من الحياة الاجتماعية	الغضب الشديد	اللامبالاة	الشرود والتشتت	الحساسية المفرطة	الدرجة الكلية
المستوى الضعيف (١)	%٣٤,٦	%٨٠,٢	%٣٥,٨	%٣٨,٣	%٨٨,٩	%٨٤	%٨٨,٩	%٤٨,١	%٨١,٥
المستوى المتوسط (٢)	%٤٣,٣	%٤٦,٧	%٢٣,٣	%٢٦,٧	%٦٠	%١٣,٣	%٣٥	%١٥	%١,٧
المستوى الجيد (٣)	%٦٢,١	%٢٠,٧	%١٠,٣	%٣٧,٩	%٦٢,١	%٣,٤	%١٧,٢	%١٧,٢	%٣,٤
المستوى الجيد جداً (٤)	%٥٠	—	—	%٢٥	%٦٢,٥	—	%١٢,٥	%٢٥	—
المستوى الممتاز (٥)	%٣٨,٨	%١٧,٦	%٨,٨	%١١,٨	%٧٣,٥	—	%٢٠,٦	%٢٣,٥	%٢,٩

والشكل البياني التالي يوضح النتائج كالآتي :

الشكل رقم (٧):



وبالنظر إلى الجدول السابق رقم (١٧) نجد أن نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ العاديين وفق متغير التحصيل الدراسي وبتقديرهم كما يلي:

١- **المستوى الضعيف:** تراوحت نسب انتشار المشكلات السلوكية في هذا المستوى بين ٣٤,٦% ــ ٨٨,٩%، وكانت أعلاها انتشاراً في مشكلات: الغضب الشديد، الشرود والتشتت،اللامبالاة ، التمرد، الحساسية الزائدة.

٢- **المستوى المتوسط:** تراوحت نسب انتشار المشكلات في هذا المستوى بين ١٥% ــ ٦٠%. وكانت أكثرها انتشاراً في مشكلات: الغضب الشديد، التمرد، القلق.

٣- **المستوى الجيــد:** تراوحت نسب الانتشار بين ٣,٤% ــ ٦٢,١% وكانت أعلاها انتشاراً في مشكلات: القلق، الغضب الشديد، الانسحاب الاجتماعي.

٤- **المستوى الجيد جداً:** تراوحت نسب انتشار المشكلات السلوكية في هذا المستوى بين ١٢,٥% ــ ٦٢,٥% وكانت أكثر المشكلات انتشاراً في هذا المستوى: الغضب الشديد،القلق.

٥- **المستوى الممتاز:** تراوحت نسب انتشار المشكلات السلوكية في هذا المستوى بين ٨,٨% ــ ٧٣,٥% وكانت أكثر المشكلات انتشاراً في مشكلات: الغضب الشديد، القلق، الحساسية الزائدة.

وقد كانت أكثر المشكلات السلوكية انتشارا لدى التلاميذ ذوي التحصيل الجيد .

وبملاحظة نسب انتشار المشكلات السلوكية في جميع المستويات التحصيلية نجد أنه في:

مشكلة القلق: تراوحت نسب الانتشار بين ٣٤,٦% ــ ٦٢,١% وكانت أكثرها انتشاراً لدى التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المتوسط، الجيد والجيد جداً.

مشكلة التمرد: تراوحت نسب الانتشار بين ١٧,٦% ــ ٨٠,٢% وكانت أكثرها انتشاراً لدى ذوي التحصيل الضعيف والمتوسط.

مشكلة العدوان: تراوحت نسب الانتشار بين ٨,٨% ــ ٣٥,٨%وكانت أكثر انتشاراً لدى التلاميذ ذوي التحصيل لضعيف والمتوسط.

مشكلة الانسحاب: تراوحت نسب الانتشار بين ١١,٨% ــ ٣٨,٣% وكانت أكثرها انتشاراً لدى التلاميذ ذوي التحصيل الضعيف والجيد.

مشكلة الغضب الشديد: تراوحت نسب الانتشار بين ٦٠% ــ ٨٨,٩% وكانت النسب مرتفعة لدى جميع المستويات التحصيلية.

مشكلة اللامبالاة: تراوحت نسب الانتشار بين ٣,٤% ــ ٨٤% وكانت أكثر النسب انتشاراً لدى التلاميذ ذوي التحصيل الضعيف.

مشكلة الشرود والتشتت: تراوحت نسب الانتشار بين ١٢,٥% ــ ٨٨,٩% وكانت أكثر النسب انتشاراً لدى التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي الضعيف والمتوسط.

مشكلة الحساسية الزائدة: تراوحت نسب الانتشار بين ١٥% ــ ٤٨,١% وكانت أكثر النسب انتشاراً لدى التلاميذ ذوي التحصيل الضعيف والجيد جداً والممتاز.

وفي الدرجة الكلية كانت أكثر المشكلات انتشاراً في المستوى التحصيلي الضعيف حيث بلغت نسبة الانتشار ٨١,٥%.

أما بالنسبة لانتشار كل مشكلة من المشكلات السلوكية وفق جميع المتغيرات:

الجنس، العمر، التحصيل الدراسي.

مشكلة القلق: تراوحت نسب انتشارها بين ٢٩,٢% ــ ٦٢,١% وكانت أعلاها انتشارها لدى الإناث، والفئة العمرية (٢) وفي المستوى التحصيلي الجيد والجيد جداً.

مشكلة التمرد: تراوحت نسب انتشارها بين ١٧,٦% ــ ٨٠,٢% وكانت أعلاها انتشارها لدى الإناث والفئة العمرية (١)، وفي المستوى التحصيلي الضعيف.

مشكلة العدوان: تراوحت نسب انتشارها بين ٨,٨% ــ ٣٥,٨% وكانت أكثرها انتشاراً لدى التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي الضعيف.

مشكلة الانسحاب: تراوحت نسب انتشارها بين ١١,٨% ــ ٣٨,٣% وكانت أكثرها انتشاراً لدى التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي الضعيف والجيد، والإناث، والفئة العمرية (٢).

مشكلة الغضب الشديد: تراوحت نسب انتشارها بين ٦٠% ـ ٨٨,٩% وكانت النسب مرتفعة في جميع المتغيرات وفي جميع المستويات التحصيلية وفي الفئتين العمريتن، وقد تقاربت نسب الذكور والإناث.

مشكلة اللامبالاة: تراوحت نسب انتشارها بين ٣,٤% ـ ٨٤% وكانت أكثرها انتشاراً لـدى الإناث ولدى الفئة العمرية(٢) ولدى التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي الضعيف.

مشكلة الشرود والتشتت: تراوحت نسب انتشارها بين ١٢,٥% ـ ٨٨,٩% وكانت أعلاهـا انتشاراً لدى الإناث ولدى الفئة العمرية (٢) ولدى التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي الضعيف.

مشكلة الحساسية الزائدة: تراوحت نسب انتشارها بين ١٥% ـ ٤٨,١% وكانـت أعلاهـا انتشاراً لدى الإناث ولدى الفئة العمرية (١) ولدى التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي الضعيف.

وفي الدرجة الكلية كانت أعلى نسبة انتشار للمشكلات السلوكية لدى الإناث ولدى الفئة العمرية (٢) ولدى التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي الضعيف.

التلاميذ المكفوفون:

٤-٣- نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ المكفوفين وفق متغير الجنس. (بتقدير التلاميذ)

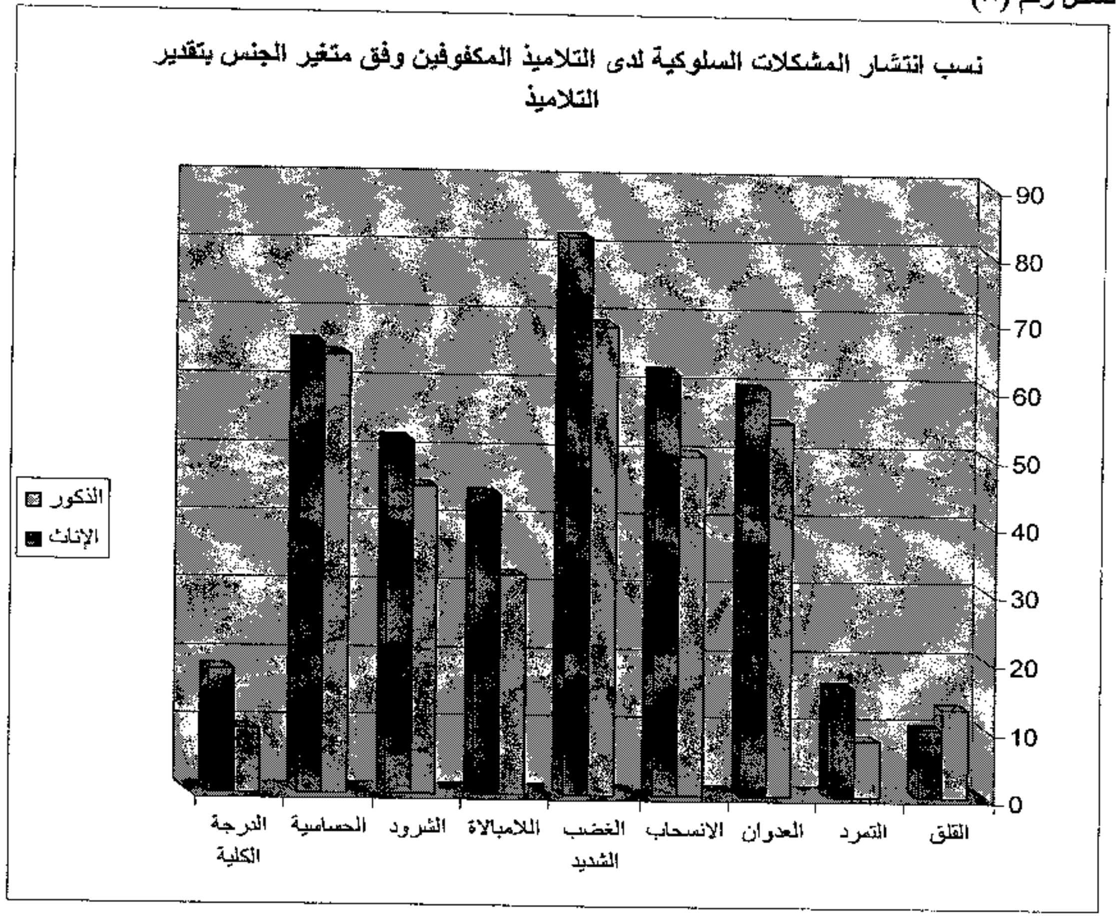
جدول رقم (١٨)

يوضح نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ المكفوفين وفق متغير الجنس (بتقدير التلاميذ) انظر الملحق رقم (٤)

الجنس	المشـكلات السلوكية								
	القلق	التمرد	العدوان	الانسحاب من الحياة الاجتماعية	الغضب الشديد	اللامبالاة	الشرود والتشتت	الحساسية المفرطة	الدرجة الكلية
الذكور(١)	%١٣,١	%٨,٣	%٥٤,٨	%٥٠	%٦٩	%٣٢,١	%٤٥,٢	%٦٤,٣	%٩,٥
الإناث(٢)	%١٠	%١٦	%٦٠	%٦٢	%٨٢	%٤٠	%٥٢	%٦٦	%١٨

والشكل البياني التالي يوضح النتائج كالآتي :

الشكل رقم (٨)



وبالنظر إلى الجدول السابق رقم (١٨) نجد أن نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ المكفوفين وفق متغير الجنس وبتقديرهم كما يلي:

الذكور: تراوحت نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ الذكور المكفوفين بين ٨,٣% ـ ٦٩% وكانت أكثر المشكلات السلوكية انتشاراً لديهم: العدوان، الانسحاب الاجتماعي، الغضب الشديد، الشرود والتشتت، الحساسية الزائدة.

الإناث: تراوحت نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلميذات الكفيفات بين ١٠% ـ ٨٢% وكانت أكثر المشكلات السلوكية انتشاراً لديهن: العدوان، الانسحاب الاجتماعي، الغضب الشديد، الشرود والتشتت، الحساسية الزائدة.

وبملاحظة نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى الذكور والإناث، نجد أن نسب انتشار جميع المشكلات السلوكية لدى الإناث أكثر منها لدى الذكور، باستثناء مشكلة القلق فقد كانت نسبة انتشارها أكثر لدى الذكور.

وفي الدرجة الكلية، أشارت النتائج إلى أن نسبة انتشار المشكلات السلوكية لدى الإناث أكثـر منها لدى الذكور، فنسبة انتشار المشكلات لدى الإناث بلغت ١٨% ولدى الذكور ٩,٥%.

٥-٣- نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ المكفوفين وفق متغير العمر.

(بتقدير التلاميذ)

جدول رقم (١٩)

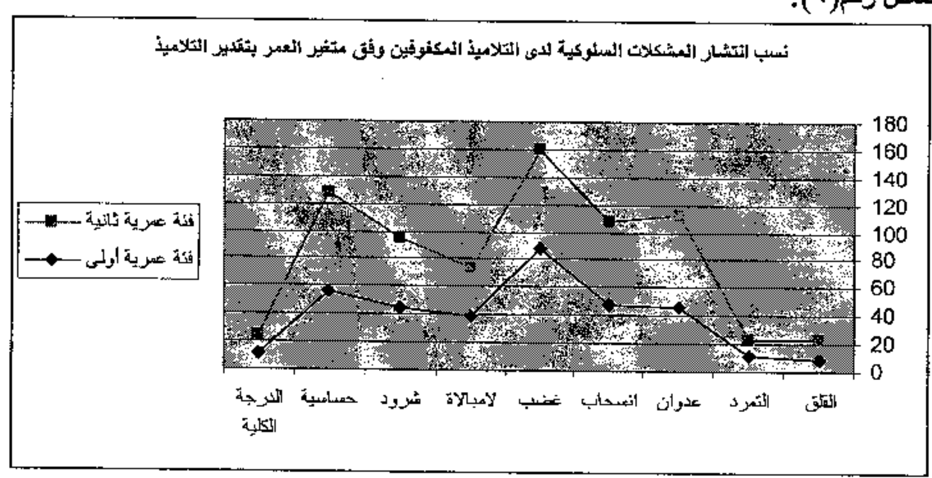
يوضح نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ المكفوفين وفق متغير العمر.

(بتقدير التلاميذ). أنظر الملحق رقم (٥)

العمر	المشـكلات السلوكية								
	القلق	التمرد	العدوان	الانسحاب من الحياة الاجتماعية	الغضب الشديد	اللامبالاة	الشرود والتشتت	الحساسية المفرطة	الدرجة الكلية
الفئة(١) (٦-٩) سنوات	%٨,٢	%١١,٥	%٤٥,٩	%٤٧,٥	%٨٨	%٣٩,٣	%٤٤,٣	%٥٥,٧	%١١,٥
الفئة(٢) (٩-١٢) سنة	%١٥,١	%١١	%٦٥,٨	%٦٠,٣	%٧١,٢	%٣٤,٢	%٥٠,٧	%٧٢,٦	%١٣,٧

والشكل البياني التالي يوضح النتائج كالآتي :

الشكل رقم(٩):



وبالنظر إلى الجدول رقم(١٩) السابق نجد أن نسب الانتشار في المشكلات السلوكية وفق متغير العمر لدى التلاميذ المكفوفين وبتقديرهم كما يلي:

الفئة الأولى من (٦ ـــ٩) سنوات:

تراوحت نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ المكفوفين في هذه الفئة بين ٨,٢%- ٨٨% وكانت أكثر المشكلات السلوكية انتشاراً بينهم: العدوان، الغضب الشديد، الانسحاب الاجتماعي، الشرود والتشتت، الحساسية الزائدة.

الفئة الثانية من (٩ ــ ١٢) سنة:

تراوحت نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ المكفوفين في هذه الفئة بين ١١% ـــ ٧٢,٦% ، وكانت أكثر المشكلات انتشاراً بينهم: العدوان، الانسحاب الاجتماعي، الغضب الشديد، الشرود والتشتت، الحساسية الزائدة.

وبملاحظة نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى الفئتين الأولى والثانية، نجد أن نسب انتشار مشكلات: القلق، العدوان، الانسحاب الاجتماعي، الشرود والتشتت، الحساسية الزائدة، كانت أكثر لدى التلاميذ المكفوفين من الفئة العمرية الثانية، كما كانت النسب تقريباً متساوية في مشكلة التمرد، وفي مشكلتي الغضب الشديد واللامبالاة كانت نسب انتشارها أكثر لدى الفئة الأولى.

وفي الدرجة الكلية، أشارت النتائج إلى أن نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى الفئة العمرية الثانية كانت أكثر من انتشارها لدى الفئة العمرية الأولى.

حيث بلغت نسبة الانتشار لدى الفئة العمرية الثانية ١٣,٧% ولدى الفئة العمرية الأولى ١١,٥%.

٣ــ ٦: نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ المكفوفين وفق التحصيل الدراسي. (بتقدير التلاميذ)

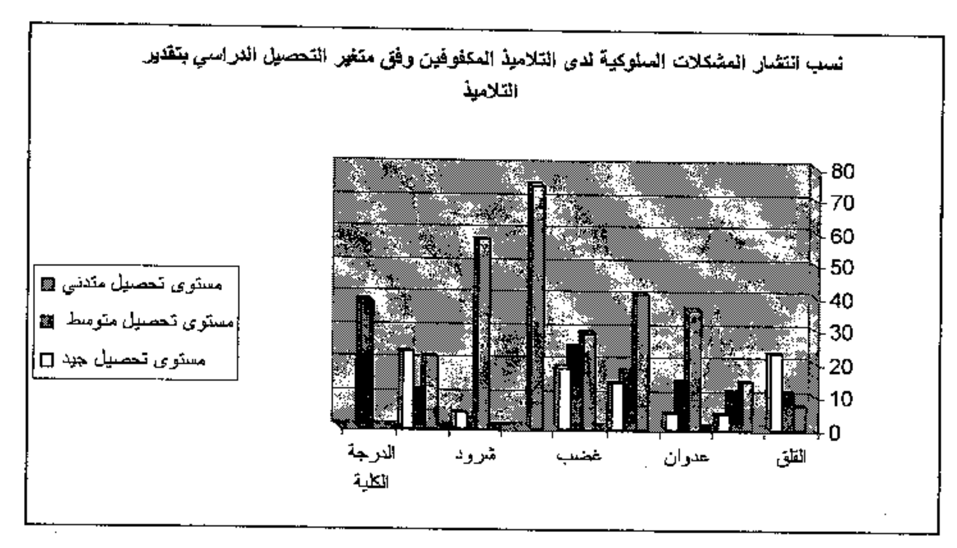
جدول رقم (٢٠)

يوضح نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ المكفوفين وفق متغير التحصيل الدراسي. (بتقدير التلاميذ). انظر الملحق رقم (٦)

المستويات التحصيلية	المشكلات السلوكية								
	القلق	التمرد	العدوان	الانسحاب من الحياة الاجتماعية	الغضب الشديد	اللامبالاة	الشرود والتشتت	الحساسية المفرطة	الدرجة الكلية
المستوى الضعيف (١)	٧,١%	١٤,٣%	٣٥,٧%	٤٠,٥%	٢٨,٦%	٧٣,٨%	٥٧,١%	٢١,٤%	—
المستوى المتوسط (٢)	١١,٤%	١١,٤%	١٤,٣%	١٧,١%	٢٤,٣%	—	٢,٩%	١١,٤%	٣٨,١%
المستوى الجيد (٣)	٢٢,٧%	٤,٥%	٤,٥%	١٣,٦%	١٨,٢%	—	٤,٥%	٢٢,٧%	—
المستوى الجيد جداً (٤)	—	—	—	—	—	—	—	—	—
المستوى الممتاز (٥)	—	—	—	—	—	—	—	—	—

والشكل البياني التالي يوضح النتائج كالآتي :

الشكل رقم (١٠):



وبالنظر إلى الجدول السابق رقم (٢٠) نجد أن نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ المكفوفين وفق متغير التحصيل الدراسي وبتقديرهم، كما يلي:

١ــ **المستوى الضعيف (١)**: تراوحت نسب انتشار المشكلات السلوكية في هذا المستوى بين ٧,١% ــ ٧٣,٨% وكانت أكثرها انتشاراً في مشكلات: العدوان، الانسحاب الاجتماعي، اللامبالاة، الشرود والتشتت.

٢ــ **المستوى المتوسط (٢)**: تراوحت نسب انتشار المشكلات السلوكية في هذا المستوى بي ٢,٩% ــ ٢٤,٣% وكانت أكثرها انتشاراً في مشكلات: العدوان، الانسحاب الاجتماعي، الغضب الشديد، وكانت النسب متساوية في مشكلات: القلق، التمرد، الحساسية الزائدة.

٣ــ **المستوى الجيد (٣)**: تراوحت نسب الانتشار بين ٤,٥% ــ ٢٢,٧% وكانت أكثرها انتشاراً في مشكلات: الانسحاب الاجتماعي، الغضب الشديد، وفي مشكلتي: القلق والحساسية الزائدة، حيث كانت النسب فيهما متساوية، كما كانت نسب الانتشار متساوية في مشكلات: التمرد، العدوان، الشرود والتشتت.

في المستويين الجيد جداً والممتاز (٤) و (٥): لم تظهر نسب من المستوى الثالث من المشكلة وفي الدرجة الكلية، أشارت النتائج إلى أن أكثر المشكلات السلوكية انتشاراً بين التلاميذ من ذوي التحصيل الدراسي المتوسط، حيث بلغت نسبة انتشارها ٣٨,١%.

وبملاحظة نسب انتشار المشكلات السلوكية في جميع المستويات التحصيلية نجد أنه في:

مشكلة القلق: تراوحت نسب انتشارها بين ٧,١% ــ ٢٢,٧% وكانت أكثرها انتشاراً لدى التلاميذ من ذوي التحصيل الدراسي الجيد.

مشكلة التمرد: تراوحت نسب انتشارها بين ٤,٥% ــ ١٤,٣% وكانت أكثر انتشاراً في المستوى التحصيلي الضعيف.

مشكلة العدوان: تراوحت نسب انتشارها بين ٤,٥% ــ ٣٥,٧% وكانت أكثرها انتشاراً في المستوى التحصيلي الضعيف.

مشكلة الانسحاب: تراوحت نسب انتشارها بين ١٣,٦% ــ ٤٠,٥% وكانت أكثرها انتشاراً في المستوى التحصيلي الضعيف.

مشكلة الغضب الشديد: تراوحت نسب انتشارها بين ١٨,٢% ــ ٢٨,٦% وكانت أكثرها انتشاراً في المستويين الضعيف والمتوسط.

مشكلة اللامبالاة: كانت نسبة انتشارها مرتفعة في المستوى التحصيلي الضعيف.

مشكلة الشرود والتشتت: تراوحت نسب انتشارها بين ٢,٩% ــ ٥٧,١% وكانت أكثرها انتشاراً في المستوى التحصيلي الضعيف.

مشكلة الحساسية الزائدة: تراوحت نسب انتشارها بين ١١,٤% ــ ٢٢,٧% وكانت أكثرها انتشاراً في المستويين الجيد والضعيف.

أما بالنسبة لانتشار كل مشكلة من المشكلات السلوكية وفق جميع المتغيرات: الجنس، العمر، التحصيل الدراسي نجد أنه في:

مشكلة القلق: تراوحت نسب انتشارها بين ٧,١% ــ ٢٢,٧% وكانت أكثرها انتشاراً لدى الذكور، والفئة العمرية (٢) ولدى التلاميذ من المستوى التحصيلي الجيد.

مشكلة التمرد: تراوحت نسب انتشارها بين ٤,٥% ــ ١٦% وكانت أكثر انتشاراً لدى الإناث ولدى التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي الضعيف.

مشكلة العدوان: تراوحت نسب انتشارها بين ٤,٥% ــ ٦٥,٨% وكانت أكثر انتشاراً لدى الذكور والإناث، ولدى الفئة العمرية (٢)، ولدى التلاميذ ذوي التحصيل الضعيف.

مشكلة الانسحاب: تراوحت نسب انتشارها بين ١٣,٦% ــ ٦٢%

وكانت أكثرها انتشاراً لدى الذكور والإناث، ولدى الفئة العمرية (٢) وفي المستوى التحصيلي الضعيف.

مشكلة الغضب الشديد: تراوحت نسب انتشارها بين ١٨,٢% ــ ٨٢% وكانت أكثرها انتشاراً لدى الذكور والإناث، ولدى الفئتين العمريتين الأولى والثانية، وفي المستوى التحصيلي الضعيف.

مشكلة اللامبالاة: تراوحت نسب انتشارها بين ٣٢,١% ـــ ٧٣,٨% وكانت أكثرها انتشاراً لدى الإناث، ولدى الفئة العمرية (١)، ولدى التلاميذ من ذوي التحصيل الدراسي الضعيف.

مشكلة الشرود والتشتت: تراوحت نسب انتشارها بين ٢,٩% ـــ ٥٧,١% وكانت أكثرها انتشاراً لدى الإناث، ولدى الفئة العمرية (٢)، ولدى ذوي التحصيل الضعيف.

مشكلة الحساسية الزائدة: تراوحت نسب انتشارها بين ١١,٤% ـــ ٧٢,٦% وكانت أكثرها انتشاراً لدى الذكور والإناث ولدى الفئتين العمريتين الأولى والثانية.

وفي الدرجة الكلية كانت أكثر المشكلات السلوكية انتشاراً لدى التلاميذ المكفوفين من ذوي التحصيل الدراسي المتوسط ولدى الإناث ولدى الفئة العمرية الثانية.

رابعا : نتائج السؤال الرابع ونصه:

٤ ـــ ما نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ العاديين والمكفوفين وفق متغيرات: الجنس، العمر، التحصيل الدراسي. (بتقدير المعلمين).

وللإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثة بتنظيم جدول يبين نسب انتشار المشكلات السلوكية وفق متغيرات: الجنس – العمر – التحصيل الدراسي.

وقد اعتمدت في تحديد نسب الانتشار المستوى الثالث من المشكلة والذي يمثل المستوى الحاد منها انظر الملحق رقم (١٩) كما قامت بالنسبة لمتغير العمر بتقسيم العمر إلى فئتين عمريتين:

الطفولة الوسطى: وهي المرحلة النمائية من (٦ ـــ ٩) سنوات، ويرمز لها بالرقم (١) وتمثل الفئة الأولى.

الطفولة المتأخرة: وهي المرحلة النمائية (٩ ـــ ١٢) سنة، ويرمز لها بالرقم (٢)ـــ وتمثل الفئة الثانية.

كما قامت الباحثة أيضاً بتقسيم المستويات التحصيلية إلى عدة مستويات تعتمد من قبل المعلمين في تقييم نتائج تلاميذهم، وهذه المستويات هي:

- **المستوى الضعيف:** ويرمز له بالرقم (١)
- **المستوى المتوسط:** ويرمز له بالرقم (٢)
- **المستوى الجيد:** ويرمز له بالرقم (٣)
- **المستوى الجيد جداً:** ويرمز له بالرقم (٤)
- **المستوى الممتاز:** ويرمز له بالرقم (٥)

التلاميذ العاديون:

١ـــ٤ نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ العاديين وفق متغير الجنس.

(بتقدير معلميهم)

جدول رقم (٢١)

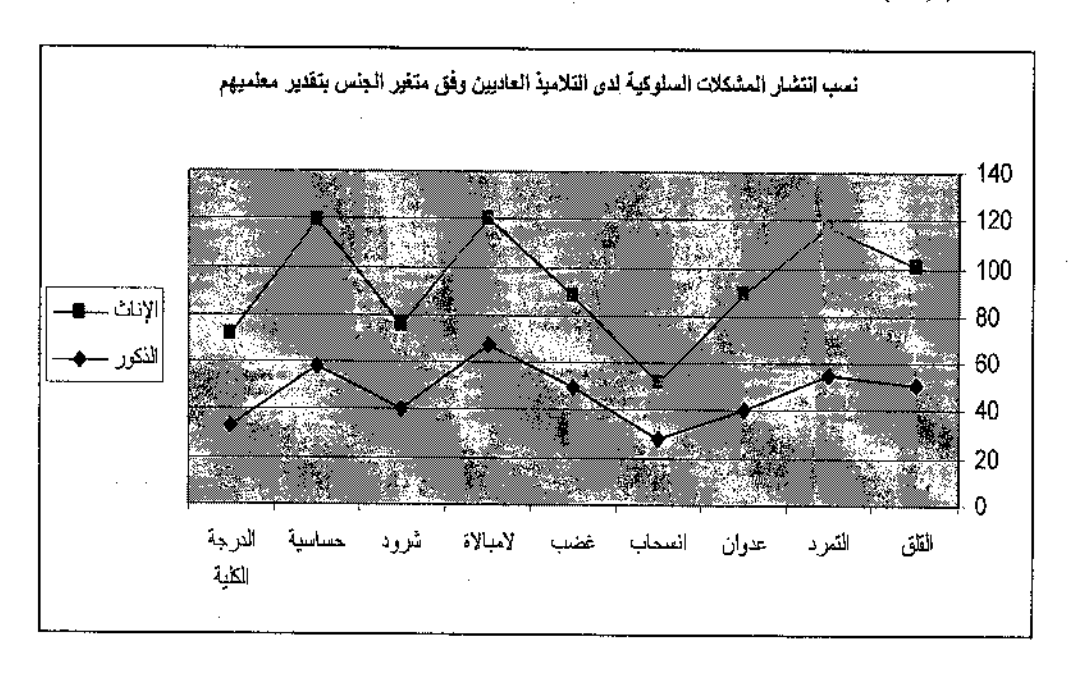
يوضح نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ العاديين وفق متغير الجنس

(بتقدير معلميهم) انظر الملحق رقم (٧)

الجنس	المشكلات السلوكية								
	القلق	التمرد	العدوان	الانسحاب من الحياة الاجتماعية	الغضب الشديد	اللامبالاة	الشرود والتشتت	الحساسية المفرطة	الدرجة الكلية
الذكور(١)	%٥١	%٥٤,٨	%٤٠,٤	%٢٧,٩	%٥٠	%٦٧,٣	%٤٠,٤	%٥٧,٧	%٣٢,٧
الإناث(٢)	%٥٠	%٦٢	%٤٩,١	%٢٤,١	%٣٨	%٥٢,٨	%٣٥,٢	%٦٢	%٣٨,٩

والشكل البياني التالي يوضح النتائج كالآتي :

الشكل رقم (١١):



وبالنظر إلى الجدول السابق رقم (٢١) نجد أن نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ العاديين وفق متغير الجنس (بتقدير المعلمين) كما يلي:

الذكور:

تراوحت نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ الذكور العاديين وبتقدير معلميهم بين ٢٧,٩% ـ ٦٧,٣% وكانت أكثر المشكلات السلوكية انتشاراً لديهم: القلق، التمرد، الغضب الشديد، اللامبالاة، الحساسية الزائدة.

الإناث:

تراوحت نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى الإناث العاديات وبتقدير المعلمين بين ٢٤,١% ـ ٦٢% وكانت أكثرها انتشاراً لديهن: القلق، التمرد، اللامبالاة، الحساسية الزائدة. وبملاحظة نسب الانتشار بين الذكور والإناث نجد أن، نسب انتشار مشكلات: القلق، الانسحاب الاجتماعي، الغضب الشديد، اللامبالاة، الشرود والتشتت، كانت أكثر لدى الذكور أما نسب انتشار مشكلات: التمرد، العدوان، الحساسية الزائدة كانت أكثر لدى الإناث، وفي الدرجة الكلية أشارت النتائج إلى أن نسبة انتشار المشكلات السلوكية لدى الإناث أكثر منها لدى الذكور. فنسبة انتشارها لدى الإناث بلغت ٣٨,٩% ولدى الذكور ٣٢,٧%.

٢-٤ نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ العاديين وفق متغير العمر.

(بتقدير معلميهم)

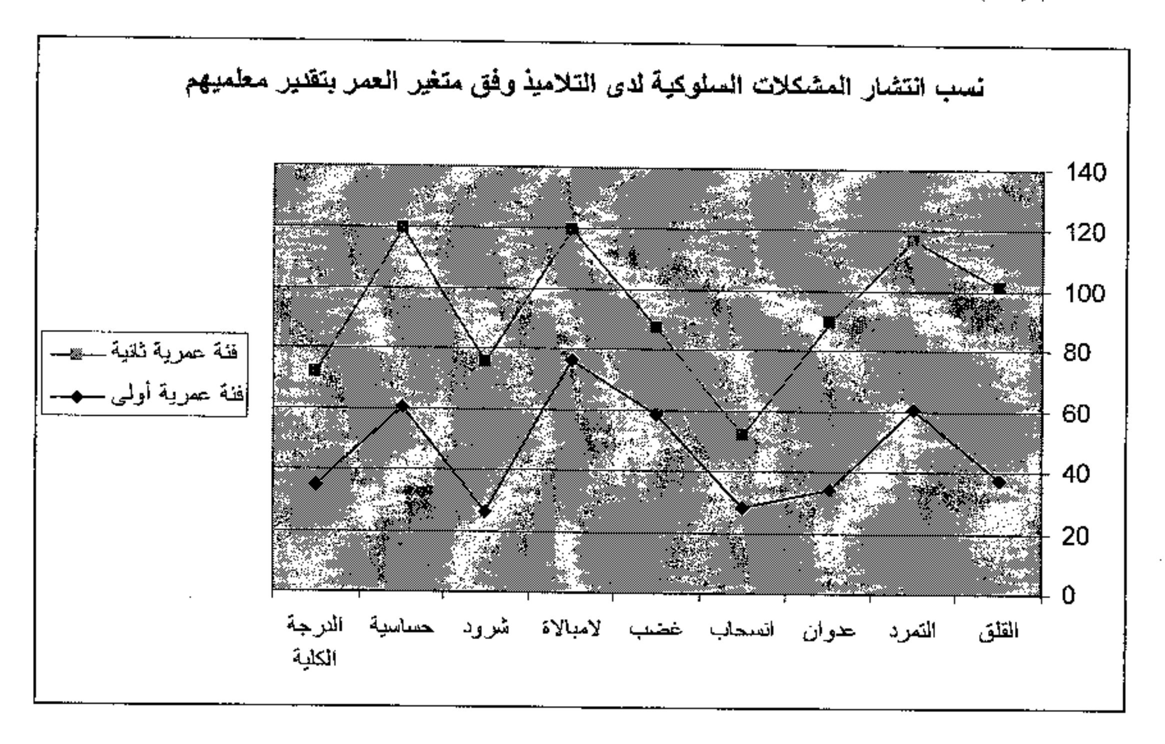
جدول رقم (٢٢)

يوضح نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ العاديين وفق متغير العمر (بتقدير معلميهم). انظر الملحق رقم (٨)

العمر	المشكلات السلوكية								
	القلق	التمرد	العدوان	الانسحاب من الحياة الاجتماعية	الغضب الشديد	اللامبالاة	الشرود والتشتت	الحساسية المفرطة	الدرجة الكلية
الفئة(١) (٦-٩) سنوات	%٣٧,٧	%٦٠,٤	%٣٤	%٢٨,٣	%٥٨,٥	%٧٦,٤	%٢٦,٤	%٦٠,٤	%٣٤,٩
الفئة (٢) (٩-١٢) سنة	%٦٣,٢	%٥٦,٦	%٥٥,٧	%٢٣,٦	%٢٩,٢	%٤٣,٤	%٤٩,١	%٥٩,٤	%٣٦,٨

والشكل البياني التالي يوضح النتائج كالآتي :

الشكل رقم (١٢):



وبالنظر إلى الجدول السابق رقم (٢٢) نجد أن نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ العاديين وفق متغير العمر و (بتقدير معلميهم) كما يلي:

الفئة الأولى من (٦ ــ ٩) سنوات: تراوحت نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى هذه الفئة بين ٢٦,٤% ــ ٧٦,٤% وكانت أكثرها انتشاراً في مشكلات: التمرد، الغضب الشديد، اللامبالاة، الحساسية الزائدة.

الفئة الثانية من (٩ ــ ١٢) سنة: تراوحت نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى هذه الفئة بين ٢٣,٦% ــ ٦٣,٢% وكانت أكثرها انتشاراً في مشكلات: القلق، التمرد، العدوان، الشرود والتشتت، الحساسية الزائدة. وبملاحظة نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى الفئتين، نجد أن أكثر المشكلات السلوكية انتشاراً لدى الفئة الأولى كانت: التمرد، الانسحاب، الغضب الشديد، اللامبالاة، الحساسية الزائدة. أما مشكلات: القلق، الشرود والتشتت، فكانت نسب انتشارها أكثر لدى الفئة الثانية. وفي الدرجة الكلية أشارت النتائج إلى أن نسبة انتشار المشكلات السلوكية لدى الفئة الثانية أكبر من الفئة الأولى، حيث كانت نسبة الانتشار لدى الفئة الثانية ٣٦,٨% ، ولدى الفئة الأولى ٣٤,٩% .

٤-٢ نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ العاديين وفق متغير التحصيل الدراسي.

(بتقدير معلميهم).

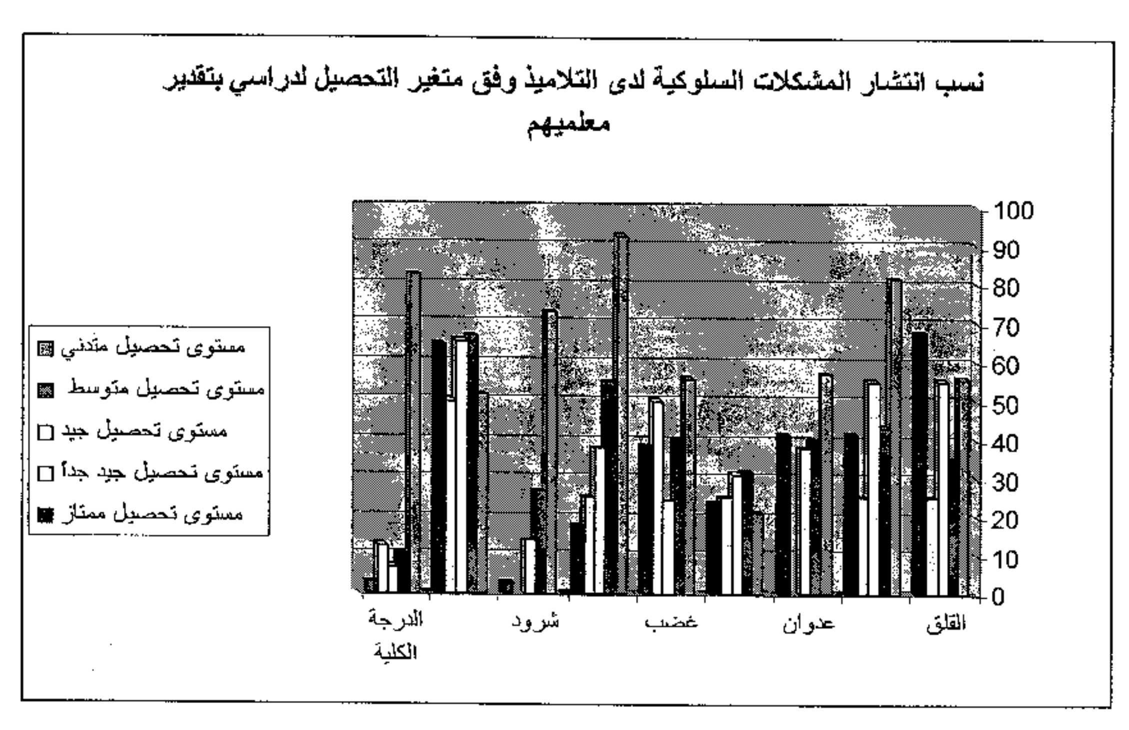
جدول رقم (٢٣)

يوضح نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ العاديين وفق متغير التحصيل الدراسي، (بتقدير معلميهم). انظر الملحق رقم (٩)

المستويات التحصيلية	المشكلات السلوكية								
	القلق	التمرد	العدوان	الانسحاب من الحياة الاجتماعية	الغضب الشديد	اللامبالاة	الشرود والتشتت	الحساسية المفرطة	الدرجة الكلية
المستوى الضعيف (١)	%٥٥,٦	%٨١,٥	%٥٦,٨	%٢١	%٥٥,٦	%٩٢,٦	%٧٢,٨	%٥١,٩	%٨٢,٧
المستوى المتوسط (٢)	%٣٥	%٤٣,٣	%٤٠	%٣١,٧	%٤٠	%٥٥	%٢٦,٧	%٦٦,٧	%١٠
المستوى الجيد (٣)	%٥٥,٢	%٥٥,٢	%٣٧,٩	%٣١	%٢٤,١	%٣٧,٩	%١٣,٨	%٦٥,٥	%٦,٩
المستوى الجيد جداً (٤)	%٢٥	%٢٥	—	%٢٥	%٥٠	%٢٥	—	%٥٠	%١٢,٥
المستوى الممتاز (٥)	%٦٧,٦	%٤١,٢	%٤١,٢	%٢٣,٥	%٣٨,٢	%١٧,٦	%٢,٩	%٦٤,٧	%٢,٩

والشكل البياني التالي يوضح النتائج كالآتي :

الشكل رقم (١٣):



وبالنظر إلى الجدول السابق رقم (٢٣) نجد أن نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ العاديين وفق متغير التحصيل الدراسي و (بتقدير معلميهم) كما يلي:

المستوى الضعيف: تراوحت نسب انتشار المشكلات السلوكية في هذا المستوى بين ٢١% ــ ٩٢,٦% وكانت أكثرها انتشاراً مشكلات: التمرد، اللامبالاة، الشرود والتشتت.

المستوى المتوسط: تراوحت نسب الانتشار بين ٢٦,٧% ــ ٦٦,٧% وكانت أعلاها انتشاراً في مشكلات: التمرد، اللامبالاة، الحساسية الزائدة.

المستوى الجيد: تراوحت نسب الانتشار بين ١٣,٨% ــ ٦٥,٥% وكانت أعلاها انتشاراً في مشكلات: القلق، التمرد، الحساسية الزائدة.

المستوى الجيد جداً: تراوحت نسب الانتشار بين ٢٥% ــ ٥٠% وكانت أعلاها انتشاراً في مشكلتي الغضب الشديد والحساسية الزائدة.

المستوى الممتاز: تراوحت نسب الانتشار في هذا المستوى بين ٢,٩% ــ ٦٧,٦% وكانت أعلاها انتشاراً في مشكلات: القلق، التمرد، العدوان، الحساسية الزائدة.

وبملاحظة نسب انتشار المشكلات السلوكية في جميع المستويات التحصيلية نجد أنه في:

مشكلة القلق: تراوحت نسب انتشارها بين ٢٥% ــ ٦٧,٦% وكانت أكثرها انتشاراً لدى التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي الضعيف والجيد والممتاز.

مشكلة التمرد: تراوحت نسب انتشارها بين ٢٥% ــ ٨١,٥% وكانت أكثرها انتشاراً لدى التلاميذ من ذوي التحصيل الضعيف والجيد.

مشكلة العدوان: تراوحت نسب انتشارها بين ٣٧,٩ ــ ٥٦,٨% وكانت أكثرها انتشاراً لدى التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي الضعيف والمتوسط والممتاز.

مشكلة الانسحاب: تراوحت نسب انتشارها بين ٢١% ــ ٣١,٧% وكانت أكثرها انتشاراً لدى التلاميذ ذوي التحصيل المتوسط والجيد.

مشكلة الغضب الشديد: تراوحت نسب انتشارها بين ٢٤,١% ــ ٥٥,٦% وكانت أكثرها انتشاراً لدى التلاميذ ذوي التحصيل الضعيف والمتوسط والجيد جداً.

مشكلة اللامبالاة: تراوحت نسب انتشارها بين ٢٥% ــ ٩٢,٦% وكانت أكثرها انتشاراً لدى التلاميذ ذوي التحصيل الضعيف والمتوسط.

مشكلة الشرود والتشتت: تراوحت نسب انتشارها بين ٢,٩% ــ ٧٢,٨% وكانت أكثرها انتشاراً لدى التلاميذ ذوي التحصيل الضعيف.

مشكلة الحساسية الزائدة: تراوحت نسب انتشارها بين ٥٠% ــ ٦٦,٧% وكانت النسب مرتفعة في جميع المستويات التحصيلية.

أما بالنسبة لانتشار كل مشكلة من المشكلات السلوكية وفق جميع المتغيرات: الجنس، العمر، التحصيل الدراسي.

مشكلة القلق: تراوحت نسب انتشارها بين ٢٥% ــ ٦٧,٦% وكانت أكثرها انتشاراً لدى الذكور والإناث، ولدى الفئة العمرية (٢)، ولدى التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي الضعيف والجيد والممتاز.

مشكلة التمرد: تراوحت نسب انتشارها بين ٢٥% ــ ٨١,٥% وكانت أكثرها انتشاراً لدى الذكور والإناث، ولدى الفئتين العمريتين (١) و (٢)، ولدى ذوي التحصيل الدراسي الضعيف والجيد.

مشكلة العدوان: تراوحت نسب انتشارها بين ٣٤% ــ ٥٦,٨% وكانت أكثرها انتشاراً لدى الفئة العمرية (٢)، ولدى ذوي التحصيل الدراسي الضعيف.

مشكلة الانسحاب: تراوحت نسب انتشارها بين ٢١% ــ ٣١,٧% وكانت أكثرها انتشاراً لدى التلاميذ ذوي التحصيل المتوسط والجيد.

مشكلة الغضب الشديد: تراوحت نسب انتشارها بين ٢٤,١% ــ ٥٨,٥% وكانت أكثرها انتشاراً لدى الذكور ولدى الفئة العمرية (١)، ولدى ذوي التحصيل الضعيف والجيد جداً.

مشكلة اللامبالاة: تراوحت نسب انتشارها بين ١٧,٦% ــ ٩٢,٦% وكانت أكثرها انتشاراً لدى الذكور والإناث، ولدى الفئة العمرية (١)، ولدى التلاميذ ذوي التحصيل الضعيف والمتوسط.

مشكلة الشرود والتشتت: تراوحت نسب انتشارها بين ٢,٩% ــ ٧٢,٨% وكانت أكثرها انتشاراً لدى الذكور، ولدى الفئة العمرية (٢)، ولدى ذوي التحصيل الضعيف.

مشكلة الحساسية الزائدة: تراوحت نسب انتشارها بين ٥٠% ــ ٦٦,٧% وكانت نسبها مرتفعة في جميع المتغيرات.

وفي الدرجة الكلية كانت أعلى نسبة انتشار للمشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي الضعيف، حيث بلغت نسبة الانتشار ٨٢,٧% .

التلاميذ المكفوفون:

٤ ــ ٤ نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ المكفوفين وفق متغير الجنس.

(بتقدير معلميهم)

جدول رقم (٢٤)

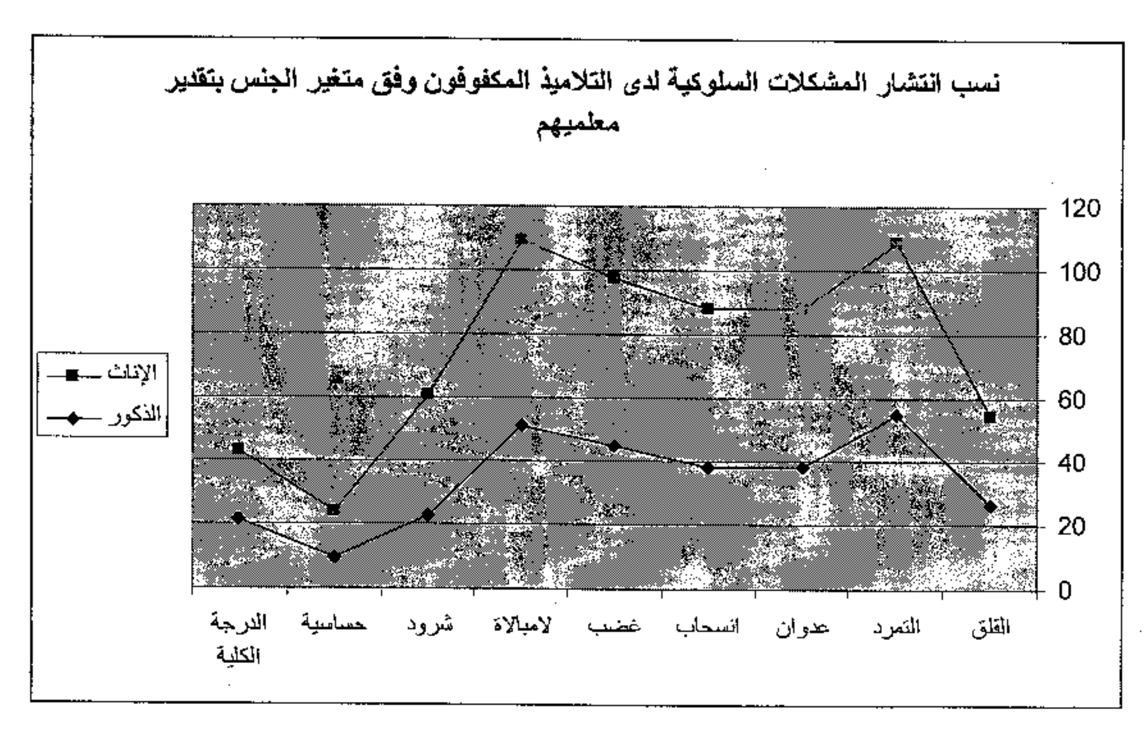
يوضح نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ المكفوفون وفق متغير الجنس

(بتقدير معلميهم). انظر الملحق رقم (١٠)

الجنس	المشكلات السلوكية								
	القلق	التمرد	العدوان	الانسحاب من الحياة الاجتماعية	الغضب الشديد	اللامبالاة	الشرود والتشتت	الحساسية المفرطة	الدرجة الكلية
الذكور (١)	%٢٦,٢	%٥٤,٨	%٣٨,١	%٣٨,١	%٤٥,٢	%٥١,٢	%٢٢,٦	%٩,٥	%٢١,٤
الإناث (٢)	%٢٨	%٥٤	%٥٠	%٥٠	%٥٢	%٥٨	%٣٨	%١٤	%٢٢

والشكل البياني التالي يوضح النتائج كالآتي :

الشكل رقم (١٤):



وبالنظر إلى الجدول السابق رقم (٢٤) نجد أن نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ المكفوفين (بتقدير معلميهم) وفق متغير الجنس كما يلي:

الذكور:

تراوحت نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ المكفوفين بين ٩,٥% ـــ ٥٤,٨% وكانت أكثرها انتشاراً في مشكلات: التمرد، الغضب الشديد، اللامبالاة.

الإناث:

تراوحت نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى الإناث الكفيفات بين ١٤% ـ ٥٨% وكانت أكثرها انتشاراً في مشكلات: التمرد، العدوان، الانسحاب، الغضب الشديد، اللامبالاة.

وبملاحظة نسب الانتشار في المشكلات السلوكية لدى الذكور والإناث، نجد أنه في جميع المشكلات السلوكية، كانت نسب انتشارها لدى الإناث أكثر من الذكور، باستثناء مشكلة التمرد التي تكاد تكون النسب متساوية بين الذكور والإناث.

وفي الدرجة الكلية أشارت النتائج إلى أن نسبة انتشار المشكلات السلوكية بين الذكور والإناث تكاد تكون متساوية، فنسبة انتشارها لدى الذكور ٢١,٤% ولدى الإناث ٢٢% .

٥ ـ ٤ ـ نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ المكفوفين وفق متغير العمر. (بتقدير معلميهم).

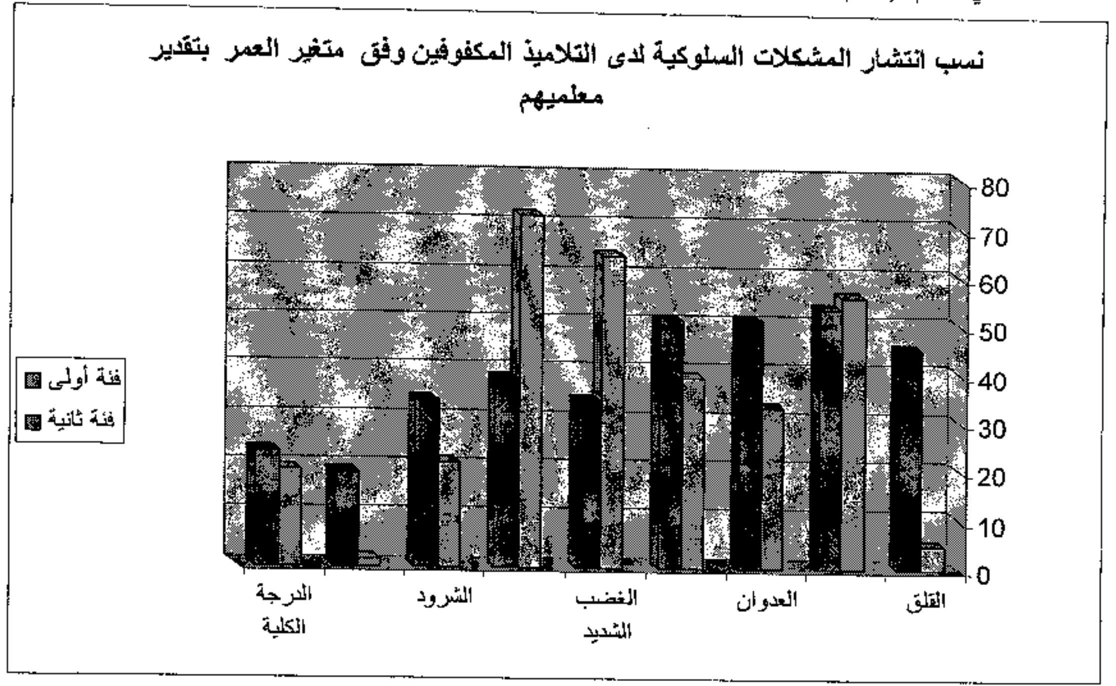
جدول رقم (٢٥)

يوضح نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ المكفوفين وفق متغير العمر (بتقدير معلميهم) انظر الملحق رقم (١١).

العمر	المشـــكلات السلوكية								
	القلق	التمرد	العدوان	الانسحاب من الحياة الاجتماعية	الغضب الشديد	اللامبالاة	الشرود والتشتت	الحساسية المفرطة	الدرجة الكلية
الفئة(١) (٦-٩) سنوات	%٤,٩	%٥٥,٧	%٣٢,٨	%٣٨,٨	%٦٣,٩	%٧٢,١	%٢١,٣	%١,٦	%١٩,٧
الفئة (٢) (٩-١٢) سنة	%٤٥,٢	%٥٣,٤	%٥٠,٧	%٥٠,٧	%٣٤,٢	%٣٨,٤	%٣٤,٢	%١٩,٢	%٢٣,٣

والشكل البياني التالي يوضح النتائج كالآتي :

الشكل البياني رقم (١٥)



وبالنظر إلى الجدول السابق رقم (٢٥) نجد أن نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ المكفوفين وفق متغير العمر (بتقدير معلميهم) كما يلي:

الفئة الأولى من (٦-٩) سنوات: تراوحت نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى هذه الفئة بين ١,٦%، ٧٢,١% وكانت أكثرها انتشاراً في مشكلات: التمرد، اللامبالاة، الغضب الشديد.

الفئة الثانية من (٩-١٢) سنة: تراوحت نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى هذه الفئة بين ١٩,٢% ــ ٥٣,٤%، وكانت أكثرها انتشاراً في مشكلات، القلق، التمرد، العدوان، الانسحاب، وبملاحظة نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى الفئتين، نجد أن أكثر المشكلات السلوكية انتشاراً لدى الفئة العمرية (٢)، كانت القلق، العدوان، الانسحاب، الشرود والتشتت، الحساسية الزائدة، ولدى الفئة العمرية(١)، كانت التمرد والغضب الشديد، اللامبالاة.

وفي الدرجة الكلية أشارت النتائج إلى أن نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ المكفوفين من الفئة العمرية (٢)، وكانت أكثر من الفئة العمرية (١)، حيث كانت نسبة الانتشار لدى الفئة الثانية ٢٣,٣%، ولدى الفئة الأولى ١٩,٧%.

٦-٤- نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ المكفوفين وفق متغير التحصيل الدراسي.
(بتقدير معلميهم).

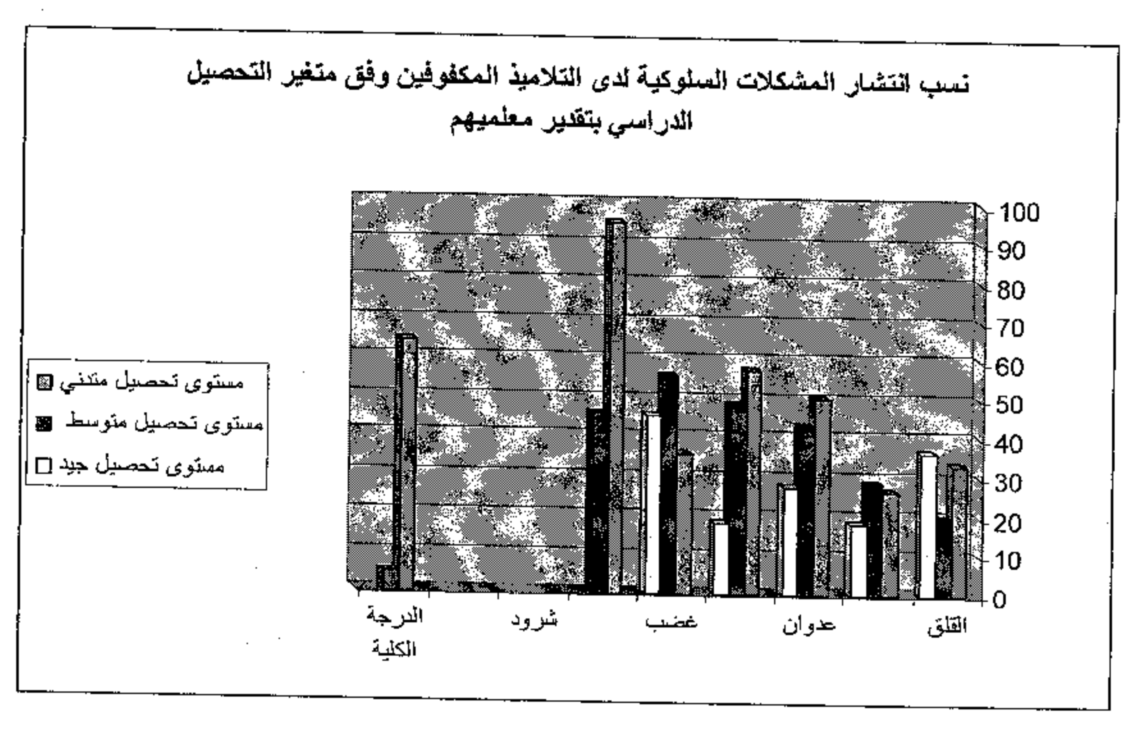
جدول رقم (٢٦)

يوضح نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ المكفوفين وفق متغير التحصيل الدراسي(بتقدير معلميهم)، انظر الملحق رقم (١٢).

المستويات التحصيلية	المشكلات السلوكية								
	القلق	التمرد	العدوان	الانسحاب من الحياة الاجتماعية	الغضب الشديد	اللامبالاة	الشرود والتشتت	الحساسية المفرطة	الدرجة الكلية
المستوى الضعيف (١)	%٣٣,٣	%٢٦,٢	%٥٠	%٥٧,١	%٣٥,٧	%٩٥,٢	—	—	%٦٤,٣
المستوى المتوسط (٢)	%٢٠	%٢٨,٦	%٤٢,٩	%٤٨,٤	%٥٥,٧	%٤٥,٧	—	—	%٤,٩
المستوى الجيد (٣)	ـ٣٦,٤	ـ١٨,٢	%٢٧,٣	%١٨,٢	%٤٥,٥	—	—	—	—
المستوى الجيد جداً (٤)	—	—	—	—	—	—	—	—	—
المستوى الممتاز (٥)	—	—	—	—	—	—	—	—	—

والشكل البياني التالي يوضح النتائج كالآتي :

الشكل رقم (١٦):



وبالنظر إلى الجدول السابق رقم (٢٦) نجد أن نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ المكفوفين وفق متغير التحصيل الدراسي (بتقدير معلميهم) كما يلي:

المستوى الضعيف: تراوحت نسب انتشار المشكلات السلوكية بين ٢٦,٢% ـــ ٩٥,٢% وكانت أكثرها انتشاراً في مشكلات: العدوان، الانسحاب، اللامبالاة.

المستوى المتوسط: تراوحت نسب انتشار المشكلات السلوكية في هذا المستوى بين ٢٠% ــ ٥٥,٧% وكانت أكثرها انتشاراً في مشكلات: العدوان، الانسحاب، الغضب الشديد، اللامبالاة.

المستوى الجيد: تراوحت نسب الانتشار بين ١٨,٢% ــ ٤٥,٥% وكانت أكثرها انتشاراً في مشكلات: القلق، الغضب الشديد.

أما في المستويين الجيد جداً والممتاز: لم تظهر نسب في المستوى الثالث من المشكلة وهو المستوى الحاد أو المرتفع منها، وهو المستوى من المشكلة الذي اعتمد في تحديد وجود المشكلة لدى التلاميذ بشكل بارز وواضح.وفي الدرجة الكلية أشارت النتائج إلى أن أعلى نسبة انتشار للمشكلات السلوكية كانت لدى التلاميذ من ذوي التحصيل الدراسي الضعيف حيث بلغت النسبة ٦٤,٣%.

وبملاحظة نسب انتشار المشكلات السلوكية في جميع المستويات التحصيلية نجد أنه في:

مشكلة القلق: تراوحت نسب الانتشار بين ٢٠% ــ ٣٦,٤% وكانت أكثرها انتشاراً لدى التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي الجيد.

مشكلة التمـــرد: تراوحت نسب الانتشار بين ١٨,٢% ــ ٢٨,٦% وكانت أكثرها انتشاراً لدى التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المتوسط.

مشكلة العدوان: تراوحت نسب الانتشار بين ٢٧,٣% ــ ٥٠% وكانت أكثرها انتشاراً لدى التلاميذ من ذوي التحصيل الضعيف.

مشكلة الانسحاب: تراوحت نسب الانتشار بين ١٨,٢% ــ ٥٧,١% وكانت أكثر انتشاراً لدى التلاميذ من ذوي التحصيل الدراسي الضعيف.

مشكلة الغضب الشديد: تراوحت نسب الانتشار بين ٣٥,٧% ـــ ٥٥,٧% وكانت أكثرها انتشاراً لدى التلاميذ من ذوي التحصيل المتوسط.

مشكلة اللامبالاة: تراوحت نسب الانتشار بين ٤٥,٧% ــ ٩٥,٢% وكانت أكثرها انتشاراً لدى التلاميذ من ذوي التحصيل الدراسي الضعيف.

مشكلة الحساسية الزائدة: لم تظهر نسب في المستوى الثالث أو الحاد من المشكلة.

أما بالنسبة لانتشار كل مشكلة من المشكلات السلوكية وفق جميع المتغيرات: الجنس، العمر، التحصيل الدراسي.

مشكلة القلق: تراوحت نسب الانتشار في هذه المشكلة وفق جميع المتغيرات بين ٤,٩%ـ٤٥,٢% وكانت أكثرها انتشاراً لدى التلاميذ من الفئة العمرية (٢) ولدى التلاميذ من ذوي التحصيل الدراسي الجيد.

مشكلة التمرد: تراوحت نسب الانتشار بين ١٨,٢% ـ ٥٥,٧% وكانت أكثرها انتشاراً لدى الذكور والإناث، ولدى الفئتين العمريتين الأولى والثانية.

مشكلة العدوان: تراوحت نسب الانتشار بين ٢٧,٣% ـ ٥٠,٧% وكانت أكثرها انتشاراً لدى الإناث ولدى الفئة العمرية (٢) ولدى ذوي التحصيل الدراسي الضعيف.

مشكلة الانسحاب: تراوحت نسب الانتشار بين ١٨,٢% ـ ٥٧,١% وكانت أكثرها انتشاراً لدى الإناث ولدى الفئة الثانية من العمر ولدى ذوي التحصيل الدراسي الضعيف.

مشكلة الغضب الشديد: تراوحت نسب الانتشار بين ٣٤,٢% ـ ٦٣,٩% وكانت أكثرها انتشاراً لدى الإناث ولدى الفئة العمرية الأولى ولدى التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المتوسط.

مشكلة اللامبالاة: تراوحت نسب الانتشار بين ٣٨,٤% ـ ٩٥,٢% وكانت أكثرها انتشاراً لدى الإناث ولدى الفئة العمرية الأولى ولدى التلاميذ ذوي التحصيل الضعيف.

مشكلة الشرود والتشتت: تراوحت نسب الانتشار بين ٢١,٣% ـ ٣٨% وكانت أكثرها انتشاراً لدى الإناث ولدى الفئة العمرية (٢).

مشكلة الحساسية الزائدة: تراوحت نسب الانتشار بين ١,٦% ـ ١٩,٢% وكانت أكثرها انتشاراً لدى الإناث ولدى الفئة العمرية (٢).

خامسا : نتائج السؤال الخامس ونصه:

٥ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية بين التلاميذ العاديين والمكفوفين؟ (بتقدير التلاميذ).

وللإجابة عن هذا السؤال جرى استخدام اختبار T-TEST للعينات المستقلة والجدولين التالين يوضحان ذلك.

جدول رقم (٢٧)

يبين المتوسطات والإنحرافات المعيارية للفروق بين التلاميذ العاديين والمكفوفين (بتقدير التلاميذ)

المشكلات السلوكية	المكفوفون ١ العاديون ٢	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأالمعياري للمتوسط
قلق	المكفوفون	١٣٤	٨,٩٨٥١	١,٩٥٨١٥	.١٦٩١٦
	العاديون	٢١٢	٨,٨٣٩٦	٢,١٩٢٧٨	.١٥٠٦٠
تمرد	المكفوفون	١٣٤	٦,٦٦٤٢	٢,٠١١٠٤	.١٧٣٧٣
	العاديون	٢١٢	٦,٨٥٣٨	٢,٢٧٣٣٤	.١٥٦١٣
عدوان	المكفوفون	١٣٤	٧,١٤١٨	٢,١٧٦٩٦	.١٨٨٠٦
	العاديون	٢١٢	٧,١٨٨٧	٢,٣٠٨٥٠	.١٥٨٥٥
انسحاب	المكفوفون	١٣٤	٧,٣٣٥٨	٢,٢١٠٥١	.١٩٠٩٦
	العاديون	٢١٢	٦,٣١١٣	١,٩١٧٠٦	.١٣١٦٦
غضب	المكفوفون	١٣٤	٧,٧٣٨٨	١,٨٦٧٥٣	.١٦١٣٣
	العاديون	٢١٢	٧,٨٢٠٨	١,٨١٢٥٣	.١٢٤٤٨
لامبالاة	المكفوفون	١٣٤	٦,٦١١٩	٢,٨٢٠٢٠	.٢٤٣٦٣
	العاديون	٢١٢	٦,٢٧٣٦	٢,٣٨٨٨٩	.١٦٤٠٧
شرود	المكفوفون	١٣٤	٦,٨٢٠٩	٢,٣٤٢٣٢	.٢٠٢٣٥
	العاديون	٢١٢	٦,٩٢٤٥	٢,٢٢٣٠٩	.١٥٢٦٨
حساسية	المكفوفون	١٣٤	٧,٤٣٢٨	١,٨٧٧٦٤	.١٦٢٢٠
	العاديون	٢١٢	٨,٠١٨٩	١,٨١٦١٠	.١٢٤٧٣

جدول رقم (٢٨) نتائج اختبار T-TEST للفروق في المشكلات للتلاميذ العاديين والمكفوفين.(بتقدير التلاميذ)

المشكلات السلوكية	ف	مستوى الدلالة	ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
قلق	٢,٥٠٥	.١١٤	.٦٢٦	٣٤٤	.٥٣٢	غير دال
تمرد	٦,٦١٧	.٠١١	-.٧٩٠	٣٤٤	.٤٣٠	غير دال
عدوان	١,٣٩٥	.٢٣٨	-.١٨٨	٣٤٤	.٨٥١	غير دال
انسحاب	٦,٧٢٠	.٠١٠	٤,٤١٧	٢٥٣,٤١٣	.٠٠٠	دال
غضب	.٠٥٤	.٨١٦	-.٤٠٢	٣٤٤	.٦٨٨	غير دال
لامبالاة	٧,٧٨٧	.٠٠٦	١,١٥٢	٢٤٨,٧٤٤	.٢٥٠	غير دال
شرود	.٤٨٥	.٤٨٧	-.٤١٤	٣٤٤	.٦٧٩	غير دال
حساسية	١,٤٠٥	.٢٣٧	-٢,٨٨٦	٣٤٤	.٠٠٤	دال

تشير النتائج الموضحة في الجدول السابق رقم (٢٨) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية بين التلاميذ العاديين والمكفوفين (وبتقدير التلاميذ) في مشكلات:
الانسحاب الاجتماعي والحساسية الزائدة.
في مشكلة الانسحاب الاجتماعي كان الفرق لصالح التلاميذ المكفوفين، إذ كانت قيمة (P) الاحتمالية أصغر من (٠,٠٥) وكان متوسط المشكلة لدى التلاميذ المكفوفين أكبر من متوسط المشكلة لدى التلاميذ العاديين.

أما في مشكلة الحساسية الزائدة فكان الفرق لصالح التلاميذ العاديين، إذ كانت قيمة (P) الاحتمالية أصغر من (٠,٠٥)، وكان متوسط المشكلة لدى التلاميذ العاديين أكبر من متوسط المشكلة لدى التلاميذ المكفوفين.

وأشارت النتائج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية بين التلاميذ العاديين والمكفوفين في الدرجة الكلية، إذ كانت قيمة (P) الاحتمالية أكبر من (٠,٠٥).

سادسا: نتائج السؤال السادس ونصه:

٦ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية بين التلاميذ العاديين والمكفوفين؟ (بتقدير المعلمين).

وللإجابة عن هذا السؤال جرى استخدام اختبار T-TEST للعينات المستقلة والجدولين التالين يوضحان ذلك.

جدول رقم (٢٩).

يبين المتوسطات والإنحرافات المعيارية للفروق بين التلاميذ العاديين والمكفوفين

(بتقدير المعلمين)

المشكلات السلوكية	المكفوفون١ العاديون٢	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط
قلق	المكفوفون	١٣٤	٥,٧٠١٥	١,٦٧٢٥٦	.١٤٤٤٩
	العاديون	٢١٢	٤,٩٦٢٣	١,٢٢٣١٩	.٠٨٤٠١
تمرد	المكفوفون	١٣٤	٥,٥٣٧٣	١,٨٦٦٤٣	.١٦١٢٣
	العاديون	٢١٢	٥,٤٤٣٤	١,٩٣٧٨٠	.١٣٣٠٩
عدوان	المكفوفون	١٣٤	٦,٢٢٣٩	٢,٠١٧٣٧	.١٧٤٢٧
	العاديون	٢١٢	٦,١٧٩٢	٢,١٩٧٧٩	.١٥٠٩٤
انسحاب	المكفوفون	١٣٤	٤,٨٨٠٦	١,٤٤٠٧٨	.١٢٤٤٦
	العاديون	٢١٢	٤,٣٤٩١	١,١٢٣١٥	.٠٧٧١٤
غضب	المكفوفون	١٣٤	٦,٣٧٣١	١,٩٩٥٠٠	.١٧٢٣٤
	العاديون	٢١٢	٦,٣٩٦٢	١,٨٢٤٩٤	.١٢٥٣٤
لامبالاة	المكفوفون	١٣٤	٤,٩٨٥١	١,٨٧٩٧٩	.١٦٢٣٩
	العاديون	٢١٢	٥,٢٤٥٣	١,٧٦٢٢٢	.١٢١٠٣
شرود	المكفوفون	١٣٤	٥,٥٣٧٣	٢,٠٥٠٧٠	.١٧٧١٥
	العاديون	٢١٢	٥,٦٧٩٢	٢,٢٣٠٩٦	.١٥٣٢٢
حساسية	المكفوفون	١٣٤	٥,٣٢٨٤	١,٤٢٨٩٠	.١٢٣٤٤
	العاديون	٢١٢	٥,٣١١٣	١,٤٥٦٢٤	.١٠٠٠١

جدول رقم (٣٠)

نتائج اختبارات ستودنت للفروق في المشكلات بين التلاميذ العاديين والمكفوفين (بتقدير المعلمين).

المشكلات السلوكية	اختبار ليفين للتجانس	مستوى الدلالة	ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
قلق	١٨,٣٦١	.٠٠٠	٤,٤٢٣	٢٢٢,١٢٣	.٠٠٠	دال
تمرد	.١٥٤	.٦٩٥	.٤٤٥	٣٤٤	.٦٥٦	غير دال
عدوان	١,٧١٣	.١٩١	.١٩٠	٣٤٤	.٨٥٠	غير دال
انسحاب	٢٤,٧٩٢	.٠٠٠	٣,٦٣٠	٢٣٣,١١٥	.٠٠٠	دال
غضب	٣,٩٤٢	.٠٤٨	-.١١١	٣٤٤	.٩١٢	غير دال
لامبالاة	١,٨١٥	.١٧٩	-١,٣٠٤	٣٤٤	.١٩٣	غير دال
شرود	٣,٢٨٩	.٠٧١	-.٥٩٥	٣٤٤	.٥٥٣	غير دال
حساسية	.٠١٦	.٨٩٨	.١٠٧	٣٤٤	.٩١٥	غير دال

تشير النتائج الموضحة في الجدول السابق رقم (٣٠) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية بين التلاميذ العاديين والمكفوفين (بتقدير معلميهم) في مشكلات: القلق، والانسحاب الاجتماعي، وذلك لصالح التلاميذ المكفوفين، إذ أن قيمة (P) الاحتمالية للمشكلتين أصغر من (٠,٠٥)، ومتوسطهما أكبر من متوسط تلك المشكلتين لدى التلاميذ العاديين.

وأشارت النتائج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية بين التلاميذ العاديين والمكفوفين في الدرجة الكلية، إذ كانت قيمة (P) الاحتمالية أكبر من (٠,٠٥).

سابعا: نتائج السؤال السابع ونصه:

٧ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية بين التلاميذ العاديين والمكفوفين وفق متغيرات: الجنس، العمر، التحصيل الدراسي؟

(بتقدير التلاميذ).

١-٧- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية بين التلاميـذ العـاديين والمكفوفين تعزى لمتغير الجنس؟ (بتقدير التلاميذ).

التلاميذ العاديون:

وللإجابة عن هذا السؤال جرى استخدام اختبار T-TEST للعينات المستقلة، والجدولين التالين يوضحان ذلك.

جدول رقم (٣١)

يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية في المشكلات تبعا للجنس

بتقدير التلاميذ العاديون

المشكلات السلوكية	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط
قلق	ذكور	١٠٤	٨,٦٣٤٦	٢,١٨١٣٨	٠,٢١٣٩
	إناث	١٠٨	٩,٠٣٧	٢,١٩٥٦٩	٠,٢١١٢٨
تمرد	ذكور	١٠٤	٦,٧٧٨٨	٢,٣٤٣٩٩	٠,٢٢٩٨٥
	إناث	١٠٨	٦,٩٢٥٩	٢,٢١١٧١	٠,٢١٢٨٢
عدوان	ذكور	١٠٤	٧,١٥٣٨	٢,٣٩٢٤٢	٠,٢٣٤٦
	إناث	١٠٨	٧,٢٢٢٢	٢,٢٣٥٣٧	٠,٢١٥١
انسحاب	ذكور	١٠٤	٦,٢١١٥	١,٧٨٢٧٣	٠,١٧٤٨١
	إناث	١٠٨	٦,٤٠٧٤	٢,٠٤١٧٩	٠,١٩٦٤٧
غضب	ذكور	١٠٤	٧,٨٠٧٧	١,٧٧٤٠١	٠,١٧٣٩٦
	إناث	١٠٨	٧,٨٣٣٣	١,٨٥٧٠٤	٠,١٧٨٦٩
لامبالاة	ذكور	١٠٤	٦,٢٥	٢,٣٩٢٣٤	٠,٢٣٤٥٩
	إناث	١٠٨	٦,٢٩٦٣	٢,٣٩٦٤٩	٠,٢٣٠٦
شرود	ذكور	١٠٤	٦,٧١١٥	٢,١٣٩٢	٠,٢٠٩٧٧
	إناث	١٠٨	٧,١٢٩٦	٢,٢٩٢١٨	٠,٢٢٠٥٦
حساسية	ذكور	١٠٤	٨,٠٣٨٥	١,٧٤٠٠١	٠,١٧٠٦٢
	إناث	١٠٨	٨	١,٨٩٤٤١	٠,١٨٢٢٩
الدرجة الكلية تلاميذ عاديون	ذكور	١٠٤	٥٧,٥٨٦٥	٨,٥٩٦٢٤	.٨٤٢٩٣
	إناث	١٠٨	٥٨,٨٥١٩	٨,٧٩٧٦٤	.٨٤٦٥٥

جدول رقم (٣٢)
جدول يبين نتائج اختبار T-TEST للفروق في المشكلات تبعا للجنس
(بتقدير التلاميذ العاديين)

المشكلات السلوكية	اختبار ليفين للتجانس		ت ستودنت للعينات المستقلة			
	ف ليفين	P	ت	درجة الحرية	P	القرار
قلق	٠,١١٤	٠,٧٣٦	-١,٣٣٨	٢١٠	٠,١٨٢	غير دال
تمرد	٠,٤٤٦	٠,٥٠٥	-٠,٤٧	٢١٠	٠,٦٣٩	
عدوان	١,٢٣	٠,٢٦٩	-٠,٢١٥	٢١٠	٠,٨٣	غير دال
انسحاب	١,٩٩٥	٠,١٥٩	-٠,٧٤٣	٢١٠	٠,٤٥٨	غير دال
غضب	٠,٠٥٣	٠,٨١٩	-٠,١٠٣	٢١٠	٠,٩١٨	غير دال
لامبالاة	٠,٣٠٦	٠,٥٨	-٠,١٤١	٢١٠	٠,٨٨٨	
شرود	٠,٦٤٧	٠,٤٢٢	-١,٣٧٢	٢١٠	٠,١٧٢	غير دال
حساسية	٠,٢٣٨	٠,٦٢٦	٠,١٥٤	٢١٠	٠,٨٧٨	غير دال
الدرجة الكلية تلاميذ عاديون	.٠١٨	.٨٩٣	-١,٠٥٩	٢١٠	.٢٩١	غير دال
			-١,٠٥٩	٢٠٩,٩٥٤	.٢٩١	

تشير النتائج الموضحة في الجدول السابق **رقم (٣٢)** إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية بين الذكور والإناث العاديين (بتقدير التلاميذ)، حيث نلاحظ أن قيمة T-TEST غير دالة إحصائياً في جميع المشكلات، إذ كانت قيمة (P) الاحتمالية أكبر من(٠,٠٥)، وأشارت النتائج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية الدرجة الكلية، إذ كانت قيمة T-TEST للفروق وفق الجنس غير دالة إحصائياً، وكانت قيمة (P) أكبر من (٠,٠٥).

التلاميذ المكفوفون:

أما بالنسبة للتلاميذ المكفوفين، الجدولين التالين يوضحان الفروق في المشكلات السلوكية وفق متغير الجنس (بتقدير التلاميذ).

جدول رقم (٣٣)

يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية في المشكلات تبعا للجنس

(بتقدير التلاميذ المكفوفين)

المشكلات السلوكية	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط
قلق	ذكور	٨٤	٩,٠٧١٤	٢,٠٤٦٣٦	٠,٢٢٣٢٨
	إناث	٥٠	٨,٨٤	١,٨١١٠٨	٠,٢٥٦١٢
تمرد	ذكور	٨٤	٦,٢٩٧٦	٢,٠٩٨٦٥	٠,٢٢٨٩٨
	إناث	٥٠	٧,٢٨	١,٧٠٢٨٢	٠,٢٤٠٨١
عدوان	ذكور	٨٤	٦,٩٨٨١	٢,٢١٤٣٨	٠,٢٤١٦١
	إناث	٥٠	٧,٤	٢,١٠٩٢٦	٠,٢٩٨٢٩
انسحاب	ذكور	٨٤	٧,١٣١	٢,٢٩٦٠٤	٠,٢٥٠٥٢
	إناث	٥٠	٧,٦٨	٢,٠٣٤٨	٠,٢٨٧٧٦
غضب	ذكور	٨٤	٧,٥٢٣٨	١,٨٢٦٦٨	٠,١٩٩٣١
	إناث	٥٠	٨,١	١,٨٩٧٩	٠,٢٦٨٤
لامبالاة	ذكور	٨٤	٦,٤٠٤٨	٣,١٠١١٨	٠,٣٣٨٣٧
	إناث	٥٠	٦,٩٦	٢,٢٥٨٤١	٠,٣١٩٣٩
شرود	ذكور	٨٤	٦,٦١٩	٢,٥٢١٧٤	٠,٢٧٥١٤
	إناث	٥٠	٧,١٦	١,٩٨٣١٩	٠,٢٨٠٤٧
حساسية	ذكور	٨٤	٧,٣٥٧١	١,٨٤٠٩٢	٠,٢٠٠٨٦
	إناث	٥٠	٧,٥٦	١,٩٤٩٩٩	٠,٢٧٥٧٧
الدرجة الكلية (تلاميذ مكفوفون)	ذكور	٨٤	٥٧,٣٩٢٩	١٠,٣٦٤٤٦	١,١٣٠٨٦
	إناث	٥٠	٦٠,٩٨٠٠	٨,٨٨١٢٨	١,٢٥٦٠٠

جدول رقم (٣٤)

يبين نتائج اختبار T-TEST للفروق في المشكلات تبعا للجنس (بتقدير التلاميذ المكفوفين)

المشكلات السلوكية	اختبار ليفين للتجانس		ت ستودنت للعينات المستقلة			
	ف ليفين	P	ت	درجة الحرية	P	القرار
قلق	٠,٤٦٨	٠,٤٩٥	٠,٦٦	١٣٢	٠,٥١	غير دال
تمرد	٠,٣٤٩	٠,٥٥٦	-٢,٨٠٥	١٣٢	٠,٠٠٦	دال
عدوان	٠,٤١	٠,٥٢٣	-١,٠٦	١٣٢	٠,٢٩١	غير دال
انسحاب	١,٣٩٧	٠,٢٣٩	-١,٣٩٦	١٣٢	٠,١٦٥	غير دال
غضب	٠,٣٣٥	٠,٥٦٤	-١,٧٤	١٣٢	٠,٠٨٤	غير دال
لامبالاة	٣,٧٣	٠,٠٥٦	-١,١٠٣	١٣٢	٠,٢٧٢	غير دال
شرود	٣,٧٣٤	٠,٠٥٥	-١,٢٩٦	١٣٢	٠,١٩٧	غير دال
حساسية	٠,٠٠٥	٠,٩٤٣	-٠,٦٠٣	١٣٢	٠,٥٤٧	غير دال
			٥٩٥	٩٨,٤٢٧	٠,٥٥٣	
الدرجة الكلية تلاميذ مكفوفون	٢,٥٧٤	.١١١	-٢,٠٤١	١٣٢	.٠٤٣	دال لصالح الإناث

تشير النتائج الموضحة في الجدول السابق رقم (٣٤) إلى أن قيمة T-TEST دالة إحصائياً في مشكلةالتمرد، إذ كانت قيمة(P) الاحتمالية أصغر من (٠,٠٥)، والفرق لصالح الإنــاث، إذ أن متوسطهن أعلى من متوسط الذكور.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروقاً دالة إحصائية في المشكلات السلوكية في الدرجة الكلية لصالح الإناث، إذ كانت قيمة (P) الاحتمالية أصغر من (٠,٠٥)، والفرق لصالح الإناث، إذ أن متوسطهن أعلى من متوسط الذكور.

٢-٧- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية بين التلاميـذ العــاديين والمكفوفين تعزى لمتغير العمر؟ (بتقدير التلاميذ)

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بتقسيم العمر إلى فئتين عمريتين:

ــ **الطفولة الوسطى:** وهي المرحلة النمائية من (٦-٩) سنوات، ويرمز لها بالرقم (١).

ـ **الطفولة المتأخرة:** وهي المرحلة النمائية من(٩-١٢) سنة، ويرمز لها بالرقم (٢).

التلاميذ العاديون:

وللإجابة عن هذا السؤال جرى استخدام اختبار T-TEST للعينات المستقلة والجدولين التاليين يوضحان ذلك.

جدول(٣٥)

جدول يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية في المشكلات تبعا للعمر

(بتقدير التلاميذ العاديين)

المشكلات السلوكية	العمر	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ االمعياري للمتوسط
قلق	١	١٠٦	٨,٢٨٣	١,٨٦٠٦٤	٠,١٨٠٧٢
	٢	١٠٦	٩,٣٩٦٢	٢,٣٦١١١	٠,٢٢٩٣٣
تمرد	١	١٠٦	٧,١٨٨٧	٢,٠٩٨١٣	٠,٢٠٣٧٩
	٢	١٠٦	٦,٥١٨٩	٢,٣٩٩٣٣	٠,٢٣٣٠٤
عدوان	١	١٠٦	٧,٢٨٣	٢,٢١١٤٦	٠,٢١٤٨
	٢	١٠٦	٧,٠٩٤٣	٢,٤٠٨٤٣	٠,٢٣٣٩٣
انسحاب	١	١٠٦	٦,٢٠٧٥	١,٧٨٧٣٥	٠,١٧٣٦
	٢	١٠٦	٦,٤١٥١	٢,٠٤١٧٩	٠,١٩٨٣٢
غضب	١	١٠٦	٨,١١٣٢	١,٥٥٧٢٩	٠,١٥١٢٦
	٢	١٠٦	٧,٥٢٨٣	٢,٠٠٠٩٩	٠,١٩٤٣٥
لامبالاة	١	١٠٦	٦,٢٢٦٤	٢,٣٩٥٥٦	٠,٢٣٢٦٨
	٢	١٠٦	٦,٣٢٠٨	٢,٣٩٢٦٤	٠,٢٣٢٣٩
شرود	١	١٠٦	٦,٢٨٣	٢,١٤٥٨٩	٠,٢٠٨٤٣
	٢	١٠٦	٧,٥٦٦	٢,١٢٠٢٨	٠,٢٠٥٩٤
حساسية	١	١٠٦	٨,١٥٠٩	١,٩٠٦٣٤	٠,١٨٥١٦
	٢	١٠٦	٧,٨٨٦٨	١,٧٢٠٠٣	٠,١٦٧٠٦
الدرجات الكلية	١	١٠٦	٥٧,٧٣٥٨	٩,٠٠٤٠٢	.٨٧٤٥٥
تلاميذ عاديون	٢	١٠٦	٥٨,٧٢٦٤	٨,٤٠٢٤٢	.٨١٦١١

جدول رقم(٣٦)
يبين نتائج اختبار T-TEST للفروق في المشكلات تبعا للعمر
(بتقدير التلاميذ العاديين)

المشكلات السلوكية	اختبار لبفين لتجانس العينات					
	ف ليفين	p	ت	درجة الحرية	p	القرار
قلق	٧,١٥٦	٠,٠٠٨	-٣,٨١٣	٢١٠	٠	دال
تمرد	١,٤٤٩	٠,٢٣	٢,١٦٤	٢١٠	٠,٠٣٢	دال
عدوان	٠,٣٩٨	٠,٥٢٩	٠,٥٩٤	٢١٠	٠,٥٥٣	غير دال
انسحاب	٢,٣٧٢	٠,١٢٥	-٠,٧٨٧	٢١٠	٠,٤٣٢	غير دال
غضب	٨,٥٤١	٠,٠٠٤	٢,٣٧٥	٢١٠	٠,٠١٨	دال
لامبالاة	٠,٠٠٨	٠,٩٢٧	-٠,٢٨٧	٢١٠	٠,٧٧٤	غير دال
شرود	٠,٠٠١	٠,٩٧٨	-٤,٣٧٩	٢١٠	٠	دال
حساسية	١,٧٤٧	٠,١٨٨	١,٠٥٩	٢١٠	٠,٢٩١	غير دال
الدرجات الكلية تلاميذ عاديون	.٤٨٩	.٤٨٥	-.٨٢٨	٢١٠	.٤٠٩	غير دال

وبالنظر إلى الجدول السابق رقم(٣٦) نجد أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في مشكلات: القلق، التمرد، والغضب الشديد والشرود والتشتت.

وقد أشارت النتائج إلى أنه في مشكلتي التمرد والغضب الشديد كان الفرق لصالح الفئة الأصغر من (٦-٩) سنوات، إذا كانت قيمة (ت) ستودنت في هاتين المشكلتين دالة إحصائياً، وكانت قيمة (P) الاحتمالية أصغر من (٠,٠٥)، وكان متوسط الفئة أكبر من متوسط الفئة الأخرى من (٩-١٢)سنة.

أما في مشكلتي القلق والشرود والتشتت، فقد كان الفرق لصالح الفئة الأكبر من (٩–١٢) سنة وكانت قيمة (ت) ستودنت في هاتين المشكلتين دالة إحصائياً كما كانت قيمة (P) الاحتماليـــة أصغر من (٠,٠٥)، وكان متوسط هذه الفئة أكبر من متوسط الفئـــة الأخـــرى مـــن (٦–٩) سنوات.

وأشارت النتائج إلى أن الفروق وفق العمر في الدرجة الكلية غير دالة إحصائياً، إذ كانت قيمة (ت) ستودنت غير دالة، وكانت قيمة (P) الاحتمالية أكبر من (٠,٠٥).

التلاميذ المكفوفون:

أما بالنسبة للتلاميذ المكفوفين الجدولين التاليين يوضحان الفروق في المشكلات السلوكية وفق متغير العمر. (بتقدير التلاميذ).

جدول رقم (٣٧)

يبين المتوسطات والإنحرافات المعيارية في المشكلات تبعاً للعمر

(بتقدير التلاميذ المكفوفين)

المشكلات السلوكية	العمر	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ االمعياري للمتوسط
قلق	١	٦١	٨,٥٥٧٤	١,٧٩٣٧٤	٠,٢٢٩٦٦
	٢	٧٣	٩,٣٤٢٥	٢,٠٢٩٠٩	٠,٢٣٧٤٩
تمرد	١	٦١	٦,٥٤١	٢,١٧٢٣٥	٠,٢٧٨١٤
	٢	٧٣	٦,٧٦٧١	١,٨٧٤٦٩	٠,٢١٩٤٢
عدوان	١	٦١	٦,٦٧٢١	٢,١٩٦٣٧	٠,٢٨١٢٢
	٢	٧٣	٧,٥٣٤٢	٢,٠٩٥٥١	٠,٢٤٥٢٦
انسحاب	١	٦١	٦,٩٣٤٤	٢,٤٢١٢٢	٠,٣١٠٠١
	٢	٧٣	٧,٦٧١٢	١,٩٧٢٤١	٠,٢٣٠٨٥
غضب	١	٦١	٧,٧٧٠٥	٢,٠٠٣٢٨	٠,٢٥٦٤٩
	٢	٧٣	٧,٧١٢٣	١,٧٥٩٧٣	٠,٢٠٥٩٦
لامبالاة	١	٦١	٦,٩٥٠٨	٣,١٩٥٩٧	٠,٤٠٩٢
	٢	٧٣	٦,٣٢٨٨	٢,٤٤٩٨	٠,٢٨٦٧٣
شرود	١	٦١	٦,٥٥٧٤	٢,٣٩٨٠٩	٠,٣٠٧٠٤
	٢	٧٣	٧,٠٤١١	٢,٢٨٧٨٨	٠,٢٦٧٧٨
حساسية	١	٦١	٧,٢١٣١	٢,٠٠٩٢٧	٠,٢٥٧٢٦
	٢	٧٣	٧,٦١٦٤	١,٧٥٣٠١	٠,٢٠٥١٧
الدرجة الكلية تلاميذ مكفوفون	١	٦١	٥٧,١٩٦٧	١١,٥١٧٨٤	١,٤٧٤٧١
	٢	٧٣	٦٠,٠١٣٧	٨,٣٠٠٧٦	.٩٧١٥٣

جدول رقم(٣٨)
يبين نتائج اختبار T-TEST للفروق في المشكلات تبعا للعمر
(بتقدير التلاميذ المكفوفين)

المشكلات السلوكية	اختبار ليفين لتجانس العينات					
	ف ليفين	p	ت	درجة الحرية	p	القرار
قلق	١,٤٨٥	٠,٢٢٥	-٢,٣٥	١٣٢	٠,٠٠٢	دال
تمرد	٠,٤٠٣	٠,٥٢٧	-٠,٦٤٧	١٣٢	٠,٥١٩	غير دال
عدوان	٠,١٦١	٠,٦٨٩	-٢,٣٢	١٣٢	٠,٠٢٢	دال
انسحاب	٢,١٩٣	٠,١٤١	-١,٩٤١	١٣٢	٠,٠٥٤	غير دال
غضب	٠,٠٧٨	٠,٧٨	٠,١٧٩	١٣٢	٠,٨٥٨	غير دال
لامبالاة	٨,٢١٥	٠,٠٠٥	١,٢٧٤	١٣٢	٠,٢٠٥	غير دال
شرود	٠,١٨٥	٠,٦٦٨	-١,١٩٢	١٣٢	٠,٢٣٥	غير دال
حساسية	٢,٥٠٢	٠,١١٦	-١,٢٤١	١٣٢	٠,٢١٧	غير دال
الدرجات الكلية تلاميذ مكفوفين	٦,٠٦٨	.٠١٥	-١,٦٤١	١٣٢	.١٠٣	غير دال
			-١,٥٩٥	١٠٦,٦٤٣	.١١٤	

تشير النتائج الموضحة في الجدول السابق رقم(٣٨) إلى وجود فروق دالـة إحـصائياً فـي مشكلتي القلق والعدوان، وذلك لصالح الفئة الأكبر من (٩-١٢) سنة، إذ كانت قيمة (ت) دالة إحصائية، وكانت قيمة (P) الاحتمالية أصغر من (٠,٠٥)، وكانت متوسطات هذه الفئة أكبـر من متوسطات الفئة الأصغر.

وأشارت النتائج إلى أن قيمة (ت) للفروق وفق العمر في الدرجة الكلية غير دالة إحصائياً، إذ كانت قيمة (P) الاحتمالية أكبر من (٠,٠٥).

٣-٧- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى التلاميذ العاديين والمكفوفين تعزى لمتغير التحصيل الدراسي؟ (بتقدير التلاميذ).
وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بتقسيم المستويات التحصيلية إلى عدة مستويات تعتمد من قبل المعلمين في تقييم نتائج تلاميذهم، وهذه المستويات هي:

- **المستوى الضعيف:** ويرمز له بالرقم (١).
- **المستوى المتوسط:** ويرمز له بالرقم (٢).
- **المستوى الجيد:** ويرمز له بالرقم (٣).
- **المستوى الجيد جداً:** ويرمز له بالرقم (٤).
- **المستوى الممتاز:** ويرمز له بالرقم (٥).

كما تم تقييم التحصيل الدراسي للتلاميذ (العاديين والمكفوفين) على أساس نتائجهم في نهاية الفصل الدراسي الأول.
وقد استخدمت الباحثة في الإجابة عن هذا السؤال تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق في المشكلات، ولتحديد جهة الفروق استخدمت اختبار(شيفية) للمقارنات البعدية المتعددة.

التلاميذ العاديون:

أشارت النتائج باستخدام تحليل التباين الأحادي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات: القلق والتمرد والعدوان والانسحاب الاجتماعي والغضب الشديد واللامبالاة والشرود والتشتت والحساسية الزائدة، وفي الدرجة الكلية.
إذ كانت قيمة (ف) فيشر دالة إحصائياً في تلك المشكلات، وكانت قيمة (P) الاحتمالية أصغر من (٠,٠٥).

والجداول التالية توضح ذلك.

جدول (٣٩)
يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل مشكلة عند المستويات التحصيلية المختلفة (بتقدير التلاميذ العاديين)

المشكلات السلوكية	المستويات التحصيلية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط
قلق	ضعيف	٨١	٨,٤٩٣٨	١,٩٨٨٢٤	٠,٢٢٠٩٢
	متوسط	٦٠	٨,٥٣٣٣	٢,٢٦٥٩٤	٠,٢٩٢٥٣
	جيد	٢٩	٩,٢٤١٤	٢,٠٢٩٣٤	٠,٣٧٦٨٤
	جيد جدا	٨	٩	٢,٣٩٠٤٦	٠,٨٤٥١٥
	ممتاز	٣٤	٩,٨٢٣٥	٢,٣٨٠١	٠,٤٠٨١٨
	الكلي	٢١٢	٨,٨٣٩٦	٢,١٩٢٧٨	٠,١٥٠٦
تمرد	ضعيف	٨١	٨,٣٢١	١,٥٩٥٥٢	٠,١٧٧٢٨
	متوسط	٦٠	٦,٦٥	٢,١١٣٩٢	٠,٢٧٢٩١
	جيد	٢٩	٥,٥١٧٢	٢,٢٤٥٩٦	٠,٤١٧٠٦
	جيد جدا	٨	٥,٥	٠,٩٢٥٨٢	٠,٣٢٧٣٣
	ممتاز	٣٤	٥,١٧٦٥	٢,٠٣٧٠٩	٠,٣٤٩٣٦
	الكلي	٢١٢	٦,٨٥٣٨	٢,٢٧٣٣٤	٠,١٥٦١٣
عدوان	ضعيف	٨١	٨,٥١٨٥	١,٥٤٢	٠,١٧١٣٣
	متوسط	٦٠	٦,٨٣٣٣	٢,٤٥٠٦٤	٠,٣١٦٣٨
	جيد	٢٩	٥,٧٩٣١	٢,٢٨٩٤١	٠,٤٢٥١٣
	جيد جدا	٨	٤,٧٥	١,٨٣٢٢٥	٠,٦٤٧٨
	ممتاز	٣٤	٦,٤١١٨	٢,٠١٦٨٦	٠,٣٤٥٨٩
	الكلي	٢١٢	٧,١٨٨٧	٢,٣٠٨٥	٠,١٥٨٥٥
انسحاب	ضعيف	٨١	٧,٠١٢٣	١,٧٦٤١٨	٠,١٩٦٠٢
	متوسط	٦٠	٦	٢,١١٥٣٢	٠,٢٧٣٠٩
	جيد	٢٩	٦,٤٨٢٨	١,٥٧٢٥٥	٠,٢٩٢٠١
	جيد جدا	٨	٦	١,٥١١٨٦	٠,٥٣٤٥٢
	ممتاز	٣٤	٥,١١٧٦	١,٥٧١٨١	٠,٢٦٩٥٦
	الكلي	٢١٢	٦,٣١١٣	١,٩١٧٠٦	٠,١٣١٦٦
غضب	ضعيف	٨١	٨,٥٤٣٢	١,٤٤٩٥٦	٠,١٦١٠٦
	متوسط	٦٠	٧,١٣٣٣	١,٨٥٤٦	٠,٢٣٩٤٣
	جيد	٢٩	٧,٣٧٩٣	١,٦١٢٧٦	٠,٢٩٩٤٨
	جيد جدا	٨	٧	٢,١٣٨٠٩	٠,٧٥٥٩٣
	ممتاز	٣٤	٧,٨٨٢٤	٢,٠٢٦٥٦	٠,٣٤٧٥٥
	الكلي	٢١٢	٧,٨٢٠٨	١,٨١٢٥٣	٠,١٢٤٤٨
لامبالاة	ضعيف	٨١	٨,٤١٩٨	١,٦٦٤٨١	٠,١٨٤٩٨
	متوسط	٦٠	٥,٩	١,٤٤٦٢١	٠,١٨٦٧١
	جيد	٢٩	٤,٨٢٧٦	١,٤٦٥٥٣	٠,٢٧٢١٤
	جيد جدا	٨	٤,٥	٠,٩٢٥٨٢	٠,٣٢٧٣٣
	ممتاز	٣٤	٣,٤٧٠٦	١,٣٣١١	٠,٢٢٨٢٨
	الكلي	٢١٢	٦,٢٧٣٦	٢,٣٨٨٨٩	٠,١٦٤٠٧
شرود	ضعيف	٨١	٨,٥٤٣٢	١,٣٤٢١	٠,١٤٩١٢
	متوسط	٦٠	٦,٦٦٦٧	١,٦٧٤	٠,٢١٦١١
	جيد	٢٩	٦,٠٦٩	٢,١٠٣٢٥	٠,٣٩٠٥٦
	جيد جدا	٨	٥	١,٨٥١٦٤	٠,٦٥٤٦٥

جدول (٤٠)
يبين نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في المشكلات تعزى للتحصيل
(بتقدير التلاميذ العاديين)

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	p
قلق	بين المجموعات	٥٣,١١٥	٤	١٣,٢٧٩	٢,٨٥٩	٠,٠٢٥
	ضمن المجموعات	٩٦١,٤٣٢	٢٠٧	٤,٦٤٥		
	الكلي	١٠١٤,٥٤٧	٢١١			
تمرد	بين المجموعات	٣٣٨,٩٨	٤	٨٤,٧٤٥	٢٣,٣٤٣	٠
	ضمن المجموعات	٧٥١,٤٨٧	٢٠٧	٣,٦٣		
	الكلي	١٠٩٠,٤٦٧	٢١١			
عدوان	بين المجموعات	٢٧٥,٤٠٣	٤	٦٨,٨٥١	١٦,٧٨٦	٠
	ضمن المجموعات	٨٤٩,٠٤٩	٢٠٧	٤,١٠٢		
	الكلي	١١٢٤,٤٥٣	٢١١			
انسحاب	بين المجموعات	٩٥,٦٩٤	٤	٢٣,٩٢٤	٧,٢٨٥	٠
	ضمن المجموعات	٦٧٩,٧٥٨	٢٠٧	٣,٢٨٤		
	الكلي	٧٧٥,٤٥٣	٢١١			
غضب	بين المجموعات	٨١,٨	٤	٢٠,٤٥	٦,٩٢٤	٠
	ضمن المجموعات	٦١١,٣٨٩	٢٠٧	٢,٩٥٤		
	الكلي	٦٩٣,١٨٩	٢١١			
لامبالاة	بين المجموعات	٧٣٤,٣٩٥	٤	١٨٣,٥٩٩	٨٠,٩٠٧	٠
	ضمن المجموعات	٤٦٩,٧٣٧	٢٠٧	٢,٢٦٩		
	الكلي	١٢٠٤,١٣٢	٢١١			
شرود	بين المجموعات	٤٣٤,٤٣٩	٤	١٠٨,٦١	٣٦,٩٥٦	٠
	ضمن المجموعات	٦٠٨,٣٥٣	٢٠٧	٢,٩٣٩		
	الكلي	١٠٤٢,٧٩٢	٢١١			
حساسية	بين المجموعات	٨٠,٧٩٤	٤	٢٠,١٩٩	٦,٧٩٧	٠
	ضمن المجموعات	٦١٥,١٣	٢٠٧	٢,٩٧٢		
	الكلي	٦٩٥,٩٢٥	٢١١			
الدرجة الكلية تلاميذ عاديون	بين المجموعات	٩٩٧٦,٤٨٥	٤	٢٤٩٤,١٢١	٨٦,٠٣٠	٠٠٠.
	ضمن المجموعات	٦٠٠١,١٩٠	٢٠٧	٢٨,٩٩١		
	الكلي	١٥٩٧٧,٦٧٥	٢١١			

ولتحديد جهة الفروق استخدمت الباحثة اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية المتعددة والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٤١)
يبين نتائج اختبار /شيفيه/ للمقارنات البعدية المتعددة
(بتقدير التلاميذ العاديين)

المقارنات البعدية المتعددة					
المشكلات السلوكية	التحصيل (I)	التحصيل (J)	متوسط الفروق	p	
قلق	ضعيف	متوسط	-٠,٠٣٩٥	١	
		جيد	-٠,٧٤٧٦	٠,٦٣٣	
		جيد جدا	-٠,٥٠٦٢	٠,٩٨٢	
		ممتاز	-١,٣٢٩٧	٠,٠٦٢	
	متوسط	ضعيف	٠,٠٣٩٥	١	
		جيد	-٠,٧٠٨	٠,٧١٦	
		جيد جدا	-٠,٤٦٦٧	٠,٩٨٨	
		ممتاز	-١,٢٩٠٢	٠,١٠٤	
	جيد	ضعيف	٠,٧٤٧٦	٠,٦٣٣	
		متوسط	٠,٧٠٨	٠,٧١٦	
		جيد جدا	٠,٢٤١٤	٠,٩٩٩	
		ممتاز	-٠,٥٨٢٢	٠,٨٨٧	
	جيد جدا	ضعيف	٠,٥٠٦٢	٠,٩٨٢	
		متوسط	٠,٤٦٦٧	٠,٩٨٨	
		جيد	-٠,٢٤١٤	٠,٩٩٩	
		ممتاز	-٠,٨٢٣٥	٠,٩١٨	
	ممتاز	ضعيف	١,٣٢٩٧	٠,٠٦٢	
		متوسط	١,٢٩٠٢	٠,١٠٤	
		جيد	٠,٥٨٢٢	٠,٨٨٧	
		جيدجدا	٠,٨٢٣٥	٠,٩١٨	
تمرد	ضعيف	متوسط	١,٦٧١٠(*)	٠	دال لصالح ضعيف
		جيد	٢,٨٠٣٧(*)	٠	دال لصالح ضعيف
		جيد جدا	٢,٨٢١٠(*)	٠,٠٠٤	دال لصالح ضعيف
		ممتاز	٣,١٤٤٥(*)	٠	دال لصالح ضعيف
	متوسط	ضعيف	-١,٦٧١٠(*)	٠	دال لصالح ضعيف
		جيد	١,١٣٢٨	٠,١٤٥	
		جيد جدا	١,١٥	٠,٦٣٣	
		ممتاز	١,٤٧٣٥(*)	٠,٠١٣	دال لصالح جيد
	جيد	ضعيف	-٢,٨٠٣٧(*)	٠	دال

					لصالح ضعيف
		متوسط	-١,١٣٢٨	٠,١٤٥	
		جيد جدا	٠,٠١٧٢	١	
		ممتاز	٠,٣٤٠٨	٠,٩٧٣	
	جيد جدا	ضعيف	-٢,٨٢١٠(*)	٠,٠٠٤	دال لصالح ضعيف
		متوسط	-١,١٥	٠,٦٣٣	
		جيد	-٠,٠١٧٢	١	
		ممتاز	٠,٣٢٣٥	٠,٩٩٦	
	ممتاز	ضعيف	-٣,١٤٤٥(*)	٠	دال لصالح ضعيف
		متوسط	-١,٤٧٣٥(*)	٠,٠١٣	دال لصالح متوسط
		جيد	-٠,٣٤٠٨	٠,٩٧٣	
		جيدجدا	-٠,٣٢٣٥	٠,٩٩٦	
عدوان	ضعيف	متوسط	١,٦٨٥٢(*)	٠	دال لصالح ضعيف
		جيد	٢,٧٢٥٤(*)	٠	دال لصالح ضعيف
		جيد جدا	٣,٧٦٨٥(*)	٠	دال لصالح ضعيف
		ممتاز	٢,١٠٦٨(*)	٠	دال لصالح ضعيف
	متوسط	ضعيف	-١,٦٨٥٢(*)	٠	دال لصالح ضعيف
		جيد	١,٠٤٠٢	٠,٢٧٥	
		جيد جدا	٢,٠٨٣٣	٠,١١٧	
		ممتاز	٠,٤٢١٦	٠,٩١٨	
	جيد	ضعيف	-٢,٧٢٥٤(*)	٠	دال لصالح ضعيف
		متوسط	-١,٠٤٠٢	٠,٢٧٥	
		جيد جدا	١,٠٤٣١	٠,٧٩٧	
		ممتاز	-٠,٦١٨٧	٠,٨٣٣	
	جيد جدا	ضعيف	-٣,٧٦٨٥(*)	٠	دال لصالح ضعيف
		متوسط	-٢,٠٨٣٣	٠,١١٧	
		جيد	-١,٠٤٣١	٠,٧٩٧	

وبالنظر إلى اختبار (شيفيه) نلاحظ أنه في المشكلات السلوكية وفي:

ــ **مشكلة القلق:** لم تظهر فروقاً دالة إحصائياً.

ــ **مشكلة التمرد:** كانت الفروق دالة إحصائياً لصالح المستوى الضعيف، ووجد هناك فرقاً بين المستوى المتوسط والممتازة، لصالح المستوى المتوسط.

وفي مشكلات: العدوان والانسحاب الاجتماعي والغضب الشديد والحساسية الزائدة، كانت جميع الفروق لصالح المستوى الضعيف.

ــ **أما في مشكلة اللامبالاة:** فقد كانت الفروق لصالح المستوى الضعيف، كما ظهرت فروقاً أيضاً بين المتوسط والجيد لصالح المتوسط، وبين الممتاز والمتوسط لصالح المتوسط.

وفي مشكلة الشرود والتشتت: كانت الفروق لصالح الضعيف، ووجد هناك فرقاً بين الممتاز والمتوسط، والممتاز والجيد لصالح كل من المتوسط والجيد.

التلاميذ المكفوفون:

أظهرت النتائج وباستخدام تحليل التباين الأحادي للفروق في المشكلات، أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في مشكلات: التمرد، العدوان، الغضب الشديد، اللامبالاة، الشرود والتشتت.
وفي الدرجة الكلية إذا كانت قيمة (P) الاحتمالية أصغر من (٠,٠٥) والجدولين التاليين يوضحان ذلك.

جدول (٤٢)

يبين متوسطات والانحرافات المعيارية لكل مشكلة عند المستويات التحصيلية المختلفة (بتقدير التلاميذ المكفوفين)

المشكلات السلوكية	المستويات التحصيلية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط
قلق	ضعيف	٤٢	٨,٩٥٢٤	١,٤٨٠٨١	٠,٢٢٨٤٩
	متوسط	٤١	٨,٦٣٤١	١,٧٥٧٢٢	٠,٢٧٤٤٣
	جيد	٢٩	٨,٨٩٦٦	٢,٣٦٥٦	٠,٤٣٩٢٨
	ممتاز	٢٢	٩,٨١٨٢	٢,٣٨٣٢	٠,٥٠٨١
	الكلي	١٣٤	٨,٩٨٥١	١,٩٥٨١٥	٠,١٦٩١٦
تمرد	ضعيف	٤٢	٧,٢٣٨١	١,٤٦١٨٧	٠,٢٢٥٥٧
	متوسط	٤١	٧,٠٩٧٦	١,٩٢١	٠,٣٠٠٠١
	جيد	٢٩	٦	٢,٢٦٧٧٩	٠,٤٢١١٢
	ممتاز	٢٢	٥,٦٣٦٤	٢,١٩٤٠٥	٠,٤٦٧٧٧
	الكلي	١٣٤	٦,٦٦٤٢	٢,٠١١٠٤	٠,١٧٣٧٣
عدوان	ضعيف	٤٢	٨,٢٣٨١	١,٥٤٣٠٣	٠,٢٣٨١
	متوسط	٤١	٧,١٢٢	٢,٢٣٨٢٥	٠,٣٤٩٥٦
	جيد	٢٩	٦,٠٣٤٥	٢,٤٨٥٤٣	٠,٤٦١٥٣
	ممتاز	٢٢	٦,٥٤٥٥	١,٧٦٥٤٧	٠,٣٧٦٤
	الكلي	١٣٤	٧,١٤١٨	٢,١٧٦٩٦	٠,١٨٨٠٦
انسحاب	ضعيف	٤٢	٨,٠٤٧٦	١,٩٥٠٠١	٠,٣٠٠٨٩
	متوسط	٤١	٧,٢٦٨٣	١,٩٨٧٧٧	٠,٣١٠٤٤
	جيد	٢٩	٦,٩٣١	٢,٦٧١٦٩	٠,٤٩٦١٢
	ممتاز	٢٢	٦,٦٣٦٤	٢,١٧٢٢٤	٠,٤٦٣١٢
	الكلي	١٣٤	٧,٣٣٥٨	٢,٢١٠٥١	٠,١٩٠٩٦
غضب	ضعيف	٤٢	٨,٣٨١	١,٢٦٧٨٥	٠,١٩٥٦٣
	متوسط	٤١	٧,٥٣٦٦	١,٨٩٨٦٥	٠,٢٩٦٥٢
	جيد	٢٩	٧,٥٨٦٢	٢,٢٢٨٣٤	٠,٤١٣٧٩
	ممتاز	٢٢	٧,٠٩٠٩	٢,٠٢١٥٣	٠,٤٣٠٩٩
	الكلي	١٣٤	٧,٧٣٨٨	١,٨٦٧٥٣	٠,١٦١٣٣
لامبالاة	ضعيف	٤٢	١٠,٠٤٧٦	١,٦٢٢٢٩	٠,٢٥٠٣٢
	متوسط	٤١	٥,٧٥٦١	١,٤٢٧٩٤	٠,٢٢٣٠١
	جيد	٢٩	٤,٦٨٩٧	١,٥٣٧٧	٠,٢٨٥٥٤
	ممتاز	٢٢	٤,١٨١٨	١,٣٦٧٥٣	٠,٢٩١٥٦
	الكلي	١٣٤	٦,٦١١٩	٢,٨٢٠٢	٠,٢٤٣٦٣
شرود	ضعيف	٤٢	٩	١,٦٠٧٩١	٠,٢٤٨١١
	متوسط	٤١	٦,٥٣٦٦	١,٤١٥٩٤	٠,٢٢١١٣
	جيد	٢٩	٥,٧٩٣١	١,٨٠٠٣٨	٠,٣٣٤٣٢
	ممتاز	٢٢	٤,٥٤٥٥	٢,٢٤٠٩	٠,٤٧٧٧٦
	الكلي	١٣٤	٦,٨٢٠٩	٢,٣٤٢٣٢	٠,٢٠٢٣٥
حساسية	ضعيف	٤٢	٧,٩٥٢٤	١,٣٦٠٦٤	٠,٢٠٩٩٥
	متوسط	٤١	٧,٤١٤٦	١,٥٦٤٨٦	٠,٢٤٤٣٩

	جيد	٢٩	٦,٩٦٥٥	٢,٠٤٣٨٥	٠,٣٧٩٥٣
	ممتاز	٢٢	٧,٠٩٠٩	٢,٧٤١٣٨	٠,٥٨٤٤٦
	الكلي	١٣٤	٧,٤٣٢٨	١,٨٧٧٦٤	٠,١٦٢٢
الدرجات الكلية تلاميذ مكفوفين	ضعيف	٤٢	٦٧,٨٥٧١	٤,٠٥٧٩٤	.٦٢٦١٥
	متوسط	٤١	٥٧,٣٦٥٩	٧,٤٩٩١٩	١,١٧١١٨
	جيد	٢٩	٥٢,٨٩٦٦	١٠,١١٨٣٩	١,٨٧٨٩٤
	ممتاز	٢٢	٥١,٥٤٥٥	٨,٩٨٥٣٢	١,٩١٥٦٨
	الكلي	١٣٤	٥٨,٧٣١٣	٩,٩٥٦٤٢	.٨٦٠١٠

جدول (٤٣)

يبين نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في المشكلات تعزى للتحصيل الدراسي (بتقدير التلاميذ المكفوفين)

المشكلات السلوكية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	p
قلق	بين المجموعات	٢٠,٥٩١	٣	٦,٨٦٤	١,٨٢٣	٠,١٤٦
	ضمن المجموعات	٤٨٩,٣٧٩	١٣٠	٣,٧٦٤		
	الكلي	٥٠٩,٩٧	١٣٣			
تمرد	بين المجموعات	٥٧,٥٦٨	٣	١٩,١٨٩	٥,١٩٤	دال ٠,٠٠٢
	ضمن المجموعات	٤٨٠,٣٢	١٣٠	٣,٦٩٥		
	الكلي	٥٣٧,٨٨٨	١٣٣			
عدوان	بين المجموعات	٩٣,٨٧٧	٣	٣١,٢٩٢	٧,٥٨٣	دال ٠
	ضمن المجموعات	٥٣٦,٤٢٩	١٣٠	٤,١٢٦		
	الكلي	٦٣٠,٣٠٦	١٣٣			
انسحاب	بين المجموعات	٣٦,٩٨٢	٣	١٢,٣٢٧	٢,٦١٥	٠,٠٥٤
	ضمن المجموعات	٦١٢,٩٠٧	١٣٠	٤,٧١٥		
	الكلي	٦٤٩,٨٨٨	١٣٣			
غضب	بين المجموعات	٢٨,٩٠٦	٣	٩,٦٣٥	٢,٨٨	دال ٠,٠٣٨
	ضمن المجموعات	٤٣٤,٩٥٣	١٣٠	٣,٣٤٦		
	الكلي	٤٦٣,٨٥٨	١٣٣			
لامبالاة	بين المجموعات	٧٦٢,٨٧٦	٣	٢٥٤,٢٩٢	١١٢,٠٨٢	دال ٠
	ضمن المجموعات	٢٩٤,٩٤٥	١٣٠	٢,٢٦٩		
	الكلي	١٠٥٧,٨٢١	١٣٣			
شرود	بين المجموعات	٣٤٧,٢٩٣	٣	١١٥,٧٦٤	٣٩,٣٥٤	دال ٠

	ضمن المجموعات	٣٨٢,٤٠٨	١٣٠	٢,٩٤٢		
	الكلي	٧٢٩,٧٠١	١٣٣			
حساسية	بين المجموعات	٢٠,٢٥٦	٣	٦,٧٥٢	١,٩٥٦	٠,١٢٤
	ضمن المجموعات	٤٤٨,٦٤	١٣٠	٣,٤٥١		
	الكلي	٤٦٨,٨٩٦	١٣٣			
الدرجات الكلية تلاميذ مكفوفون	بين المجموعات	٥٦٩٧,٥٢٩	٣	١٨٩٩,١٧٦	٣٢,٩٧٧	.٠٠٠
	ضمن المجموعات	٧٤٨٦,٧٩٩	١٣٠	٥٧,٥٩١		
	الكلي	١٣١٨٤,٣٢٨	١٣٣			

ولتحديد جهة الفروق استخدمت الباحثة اختبار (شيفيه) للمقارنات المتعددة:

جدول (٤٤)
يبين نتائج اختبار شيفيه لمقارنات البعدية المتعددة
(بتقدير التلاميذ المكفوفين)

المشكلات السلوكية	التحصيل (I)	التحصيل (J)	متوسط الفروق	P	القرار
تمرد	ضعيف	متوسط	٠,١٤٠٥	٠,٩٩	
		جيد	١,٢٣٨١	٠,٠٧٣	
		ممتاز	١,٦٠١٧(*)	٠,٠٢١	دال لصالح ضعيف
	متوسط	ضعيف	-٠,١٤٠٥	٠,٩٩	
		جيد	١,٠٩٧٦	٠,١٤٢	
		ممتاز	١,٤٦١٢(*)	٠,٠٤٥	دال لصالح متوسط
	جيد	ضعيف	-١,٢٣٨١	٠,٠٧٣	
		متوسط	-١,٠٩٧٦	٠,١٤٢	
		ممتاز	٠,٣٦٣٦	٠,٩٣	
	ممتاز	ضعيف	-١,٦٠١٧(*)	٠,٠٢١	
		متوسط	-١,٤٦١٢(*)	٠,٠٤٥	
		جيد	-٠,٣٦٣٦	٠,٩٣	
عدوان	ضعيف	متوسط	١,١١٦١	٠,١٠٥	
		جيد	٢,٢٠٣٦(*)	٠	دال لصالح ضعيف
		ممتاز	١,٦٩٢٦(*)	٠,٠٢١	دال لصالح ضعيف
	متوسط	ضعيف	-١,١١٦١	٠,١٠٥	
		جيد	١,٠٨٧٥	٠,١٨٧	

		ممتاز	٠,٥٧٦٥	٠,٧٦٤	
	جيد	ضعيف	-٢,٢٠٣٦(*)	٠	دال لصالح ضعيف
		متوسط	-١,٠٨٧٥	٠,١٨٧	
		ممتاز	-٠,٥١١	٠,٨٥١	
	ممتاز	ضعيف	-١,٦٩٢٦(*)	٠,٠٢١	دال لصالح ضعيف
		متوسط	-٠,٥٧٦٥	٠,٧٦٤	
		جيد	٠,٥١١	٠,٨٥١	
غضب	ضعيف	متوسط	٠,٨٤٤٤	٠,٢٢٥	
		جيد	٠,٧٩٤٧	٠,٣٦	
		ممتاز	١,٢٩	٠,٠٧١	
	متوسط	ضعيف	-٠,٨٤٤٤	٠,٢٢٥	
		جيد	-٠,٠٤٩٦	١	
		ممتاز	٠,٤٤٥٧	٠,٨٣٧	
	جيد	ضعيف	-٠,٧٩٤٧	٠,٣٦	
		متوسط	٠,٠٤٩٦	١	
		ممتاز	٠,٤٩٥٣	٠,٨٢١	
	ممتاز	ضعيف	-١,٢٩	٠,٠٧١	
		متوسط	-٠,٤٤٥٧	٠,٨٣٧	
		جيد	-٠,٤٩٥٣	٠,٨٢١	
لامبالاة	ضعيف	متوسط	٤,٢٩١٥(*)	٠	دال لصالح ضعيف
		جيد	٥,٣٥٨٠(*)	٠	دال لصالح ضعيف
		ممتاز	٥,٨٦٥٨(*)	٠	دال لصالح ضعيف
	متوسط	ضعيف	-٤,٢٩١٥(*)	٠	دال لصالح ضعيف
		جيد	١,٠٦٦٤(*)	٠,٠٤١	دال لصالح متوسط
		ممتاز	١,٥٧٤٣(*)	٠,٠٠٢	دال لصالح متوسط
	جيد	ضعيف	-٥,٣٥٨٠(*)	٠	
		متوسط	-١,٠٦٦٤(*)	٠,٠٤١	
		ممتاز	٠,٥٠٧٨	٠,٧٠١	
	ممتاز	ضعيف	-٥,٨٦٥٨(*)	٠	
		متوسط	-١,٥٧٤٣(*)	٠,٠٠٢	
		جيد	-٠,٥٠٧٨	٠,٧٠١	
شرود	ضعيف	متوسط	٢,٤٦٣٤(*)	٠	دال لصالح ضعيف
		جيد	٣,٢٠٦٩(*)	٠	دال لصالح ضعيف

		ممتاز	٤,٤٥٤٥(*)	٠	دال لصالح ضعيف
	متوسط	ضعيف	-٢,٤٦٣٤(*)	٠	دال لصالح ضعيف
		جيد	٠,٧٤٣٥	٠,٣٦٧	
		ممتاز	١,٩٩١١(*)	٠	دال لصالح متوسط
	جيد	ضعيف	-٣,٢٠٦٩(*)	٠	
		متوسط	-٠,٧٤٣٥	٠,٣٦٧	
		ممتاز	١,٢٤٧٦	٠,٠٩	
	ممتاز	ضعيف	-٤,٤٥٤٥(*)	٠	
		متوسط	-١,٩٩١١(*)	٠	
		جيد	-١,٢٤٧٦	٠,٠٩	
الدرجة الكلية	ضعيف	متوسط	١٠,٤٩١٣(*)		
		جيد	١٤,٩٦٠٦(*)		
تلاميذ مكفوفون		ممتاز	١٦,٣١١٧(*)		
	متوسط	ضعيف	-١٠,٤٩١٣(*)		
		جيد	٤,٤٦٩٣		
		ممتاز	٥,٨٢٠٤(*)		
	جيد	ضعيف	-١٤,٩٦٠٦(*)		
		متوسط	-٤,٤٦٩٣		
		ممتاز	١,٣٥١١		
	ممتاز	ضعيف	-١٦,٣١١٧(*)		
		متوسط	-٥,٨٢٠٤(*)		
		جيد	-١,٣٥١١		

* The mean difference is significant at the .٠٥ level.

وبالنظر إلى الجدول السابق نلاحظ أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في المشكلات التالية: التمرد، العدوان ، الغضب الشديد، اللامبالاة، الشرود والتشتت، وفي الدرجة الكلية.

في مشكلة التمرد: نلاحظ أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين المستويين الضعيف والممتاز لصالح المستوى الضعيف، وبين المستويين المتوسط والممتاز لصالح المتوسط.

مشكلة العدوان: كانت هناك فروقاً بين الضعيف والجيد، والضعيف والممتاز، لصالح الضعيف.

مشكلة الغضب الشديد: لم تظهر نتائج (شيفيه) فروقاً ذات دلالة إحصائية.

مشكلة اللامبالاة: كانت هناك فروقاً دالة إحصائياً بين الضعيف وباقي المستويات لصالح الضعيف، وبين المتوسط والجيد، والمتوسط والممتاز، لصالح المتوسط.

مشكلة الشرود والتشتت: كانت هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الضعيف وباقي المستويات التحصيلية لصالح الضعيف، وبين المتوسط والممتاز لصالح المتوسط.

ثامنا: نتائج السؤال الثامن ونصه:

٨- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية بين التلاميذ العاديين والمكفوفين وفق متغيرات: الجنس، العمر، التحصيل الدراسي؟ (بتقدير المعلمين).

١-٨- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية بين التلاميذ العاديين والمكفوفين تعزى لمتغير الجنس؟ (بتقدير المعلمين).

التلاميذ العاديون:

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) ستودنت للعينات المستقلة، والجدولين التاليين يوضحان ذلك.

جدول (٤٥)
يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية في المشكلات تبعا للجنس
(بتقدير معلمي التلاميذ العاديين)

		الإحصاءات الوصفية			
المشكلات السلوكية	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط
قلق	ذكور	١٠٤	٤,٩٦١٥	١,٢٤٥٧٥	٠,١٢٢١٦
	إناث	١٠٨	٤,٩٦٣	١,٢٠٦٨٨	٠,١١٦١٣
تمرد	ذكور	١٠٤	٥,٢٣٠٨	١,٨٩١٣٧	٠,١٨٥٤٦
	إناث	١٠٨	٥,٦٤٨١	١,٩٦٨٥١	٠,١٨٩٤٢
عدوان	ذكور	١٠٤	٥,٩٢٣١	٢,٢٧٥٦٣	٠,٢٢٣١٤
	إناث	١٠٨	٦,٤٢٥٩	٢,١٠١٢	٠,٢٠٢١٩
انسحاب	ذكور	١٠٤	٤,٤٠٣٨	١,١٢٧٩٣	٠,١١٠٦
	إناث	١٠٨	٤,٢٩٦٣	١,١٢١٢٤	٠,١٠٧٨٩
غضب	ذكور	١٠٤	٦,٥٧٦٩	١,٧٩٩١	٠,١٧٦٤٢
	إناث	١٠٨	٦,٢٢٢٢	١,٨٤١٠٣	٠,١٧٧١٥
لامبالاة	ذكور	١٠٤	٥,٥	١,٧١٢٣٢	٠,١٦٧٩١
	إناث	١٠٨	٥	١,٧٨٢٥٧	٠,١٧١٥٣
شرود	ذكور	١٠٤	٥,٨٠٧٧	٢,١٦٨٠٧	٠,٢١٢٦
	إناث	١٠٨	٥,٥٥٥٦	٢,٢٩٣١٦	٠,٢٢٠٦٦
حساسية	ذكور	١٠٤	٥,٢٥	١,٢٨٢٨٢	٠,١٢٥٧٩
	إناث	١٠٨	٥,٣٧٠٤	١,٦٠٩٥١	٠,١٥٤٨٧
الدرجة الكلية معلمون عاديون	ذكور	١٠٤	٤٣,٦٥٣٨	٥,٦٨٧٢٧	٠,٥٥٧٦٨
	اناث	١٠٨	٤٣,٤٨١٥	٦,٢٠١٤٢	٠,٥٩٦٧٣

جدول(٤٦)
يبين نتائج اختبارات ستودنت للفروق في المشكلات تبعا للجنس
(بتقدير معلمي التلاميذ العاديين)

المشكلات السلوكية	اختبار ليفين للتجانس		ت ستودنت للعينات المستقلة			
	ف ليفين	P	ت	درجة الحرية	P	القرار
قلق	٠,١٣٥	٠,٧١٣	-٠,٠٠٨	٢١٠	٠,٩٩٣	غير دال
تمرد	٠,١١١	٠,٧٣٩	-١,٥٧٣	٢١٠	٠,١١٧	غير دال
عدوان	٠,١٢٨	٠,٧٢	-١,٦٧٢	٢١٠	٠,٠٩٦	غير دال
انسحاب	٠,٤٩٢	٠,٤٨٤	٠,٦٩٦	٢١٠	٠,٤٨٧	غير دال
غضب	٠,٣٥٦	٠,٥٥٢	١,٤١٨	٢١٠	٠,١٥٨	غير دال
لامبالاة	١,٦٩٩	٠,١٩٤	٢,٠٨١	٢١٠	٠,٠٣٩	دال
شرود	٠,٤٦٩	٠,٤٩٤	٠,٨٢٢	٢١٠	٠,٤١٢	غير دال
حساسية	٣,٧٩٥	٠,٠٥٣	-٠,٦٠١	٢١٠	٠,٥٤٩	غير دال
الدرجة الكلية	٢,٧٣٥	٠,١٠٠	٠,٢١١	٢١٠	٠,٨٣٣	غير دال
معلمون عاديون			٠,٢١١	٢٠٩,٥٠٦	٠,٨٣٣	

وبالنظر إلى الجدوليين السابقين، نجد بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلة اللامبالاة فقط، إذا كانت قيمة (ت) ستودنت دالة إحصائياً في هذه المشكلة، وكانت قيمة (P) الاحتمالية أصغر من (٠,٠٥)، وكان الفرق لصالح الذكور، إذ أن متوسطهم أعلى من متوسط الإناث.
وكانت الفروق في الدرجة الكلية غير دالة إحصائياً، إذا كانت قيمة (ت) ستودنت غير دالـــة إحصائياً، وكانت قيمة (P) الاحتمالية أكبر من (٠,٠٥).

التلاميذ المكفوفون:

أما بالنسبة للتلاميذ المكفوفين الجدوليين التاليين يوضحان الفروق في المشكلات السلوكية وفق متغير الجنس، (بتقدير المعلمين).

جدول (٤٧)

يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية في المشكلات تبعا للجنس (بتقدير معلمي التلاميذ المكفوفين)

المشكلات السلوكية	الإحصاءات الوصفية				
	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط
قلق	ذكور	٨٤	٥,٧٦١٩	١,٥٩٥٣٢	٠,١٧٤٠٦
	إناث	٥٠	٥,٦	١,٨٠٧٠٢	٠,٢٥٥٥٥
تمرد	ذكور	٨٤	٥,٦١٩	١,٨٧٥٠٤	٠,٢٠٤٥٨
	إناث	٥٠	٥,٤	١,٨٦٢٦٣	٠,٢٦٣٤٢
عدوان	ذكور	٨٤	٦,٠٩٥٢	١,٩٦١١٨	٠,٢١٣٩٨
	إناث	٥٠	٦,٤٤	٢,١١٠٨١	٠,٢٩٨٥١
انسحاب	ذكور	٨٤	٤,٧١٤٣	١,٤٤٤٣٢	٠,١٥٧٥٩
	إناث	٥٠	٥,١٦	١,٤٠٤٩٥	٠,١٩٨٦٩
غضب	ذكور	٨٤	٦,٢٨٥٧	٢,٠٨٥٩٣	٠,٢٢٧٥٩
	إناث	٥٠	٦,٥٢	١,٨٤٣٢٤	٠,٢٦٠٦٧
لامبالاة	ذكور	٨٤	٤,٩٠٤٨	١,٩٩٧٧	٠,٢١٧٩٧
	إناث	٥٠	٥,١٢	١,٦٧٣٨١	٠,٢٣٦٧١
شرود	ذكور	٨٤	٥,٣٥٧١	٢,٠٣٩٦٢	٠,٢٢٢٥٤
	إناث	٥٠	٥,٨٤	٢,٠٥٣٩٧	٠,٢٩٠٤٧
حساسية	ذكور	٨٤	٥,٢٦١٩	١,٤١٥٢٣	٠,١٥٤٤١
	إناث	٥٠	٥,٤٤	١,٤٥٩١	٠,٢٠٦٣٥
الدرجة الكلية معلمون مكفوفون	ذكور	٨٤	٤٤,٠٠٠٠	٥,٤٥٧٣٩	٠,٥٩٥٤٥
	إناث	٥٠	٤٥,٥٢٠٠	٤,٤١٨١٤	٠,٦٢٤٨٢

جدول (٤٨): يبين نتائج اختبار ت ستودنت للفروق في المشكلات تبعا للجنس (بتقدير معلمي التلاميذ المكفوفين)

المشكلات السلوكية	اختبار ليفين للتجانس		ت ستودنت للعينات المستقلة			
	ف ليفين	P	ت	درجة الحرية	P	القرار
قلق	٢,١٧٢	٠,١٤٣	٠,٥٤	١٣٢	٠,٥٩	غير دال
			٠,٥٢٤	٩٣,١٧٣	٠,٦٠٢	
تمرد	٠	٠,٩٩٩	٠,٦٥٦	١٣٢	٠,٥١٣	غير دال
			٠,٦٥٧	١٠٣,٦٧٣	٠,٥١٣	
عدوان	٠,٦٩٥	٠,٤٠٦	-٠,٩٥٦	١٣٢	٠,٣٤١	غير دال
			-٠,٩٣٩	٩٧,١٥١	٠,٣٥	
انسحاب	٠,٠٣	٠,٨٦٣	-١,٧٤٥	١٣٢	٠,٠٨٣	غير دال
			-١,٧٥٨	١٠٥,٤١٣	٠,٠٨٢	
غضب	١,٧٣	٠,١٩١	-٠,٦٥٦	١٣٢	٠,٥١٣	غير دال

			-٠,٦٧٧	١١٣,٣٠٨	٠,٥	
لامبالاة	٣,٧٣٤	٠,٠٥٥	-٠,٦٤	١٣٢	٠,٥٢٤	غير دال
			-٠,٦٦٩	١١٧,٤٦٦	٠,٥٠٥	
شرود	٠,١٢	٠,٧٣	-١,٣٢٢	١٣٢	٠,١٨٨	غير دال
			-١,٣٢	١٠٢,٥٤٦	٠,١٩	
حساسية	٠,٠٠٣	٠,٩٥٤	-٠,٦٩٦	١٣٢	٠,٤٨٧	غير دال
			-٠,٦٩١	١٠٠,٦١٧	٠,٤٩١	
الدرجة الكلية معلمون مكفوفون	٥,٥٣٠	٠,٠٢٠	-١,٦٧٠	١٣٢	٠,٠٩٧	غير دال

بالنظر إلى الجدولين السابقين نجد بأنه لا توجد فروقاً ذات دلالة إحصائية في جميع المشكلات السلوكية، إذا كانت قيمة (ت) ستودنت غير دالة إحصائياً في جميع المشكلات، وكانت قيمة (P) الاحتمالية لجميع المشكلات أكبر من (٠,٠٥)، وكانت الفروق في الدرجة الكلية غير دالة إحصائياً أيضاً، إذا كانت قيمة (ت) ستودنت غير دالة إحصائياً، وكانت قيمة (P) الاحتمالية أكبر من (٠,٠٥).

٢-٨- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية بين التلاميذ العاديين والمكفوفين تعزى لمتغير العمر؟ (بتقدير المعلمين).

التلاميذ العاديون:

وللإجابة عن هذا السؤال جرى استخدام اختبار (ت) ستودنت للعينات المستقلة، والجدولين التاليين يوضحان ذلك.

جدول (٤٩)

يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية في المشكلات تبعا للعمر

(بتقدير معلمي التلاميذ العاديين)

المشكلات السلوكية	العمر	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ االمعياري للمتوسط
قلق	١	١٠٦	٤,٦٧٩٢	١,١٦٧٣٩	٠,١١٣٣٩
	٢	١٠٦	٥,٢٤٥٣	١,٢١٧٤٢	٠,١١٨٢٥
تمرد	١	١٠٦	٥,٣٧٧٤	١,٩٧٣٤١	٠,١٩١٦٧
	٢	١٠٦	٥,٥٠٩٤	١,٩٠٨٦	٠,١٨٥٣٨
عدوان	١	١٠٦	٥,٦٧٩٢	٢,٢٠٦٢٦	٠,٢١٤٢٩
	٢	١٠٦	٦,٦٧٩٢	٢,٠٨١٨٨	٠,٢٠٢٢١
انسحاب	١	١٠٦	٤,٤٥٢٨	١,٠٧٩٠٨	٠,١٠٤٨١
	٢	١٠٦	٤,٢٤٥٣	١,١٦١٣٧	٠,١١٢٨
غضب	١	١٠٦	٦,٩٦٢٣	١,٧٥٠٧٨	٠,١٧٠٠٥
	٢	١٠٦	٥,٨٣٠٢	١,٧٢٦٣٩	٠,١٦٧٦٨
لامبالاة	١	١٠٦	٥,٨٤٩١	١,٦٧٢١٤	٠,١٦٢٤١
	٢	١٠٦	٤,٦٤١٥	١,٦٤٥٧١	٠,١٥٩٨٥
شرود	١	١٠٦	٥,٣٢٠٨	٢,١٠٠١	٠,٢٠٣٩٨
	٢	١٠٦	٦,٠٣٧٧	٢,٣٠٩٠٩	٠,٢٢٤٢٨
حساسية	١	١٠٦	٥,٣٣٩٦	١,٣١٥٧٤	٠,١٢٧٨
	٢	١٠٦	٥,٢٨٣	١,٥٩٠١٨	٠,١٥٤٤٥
الدرجة الكلية معلمون عاديون	١	١٠٦	٤٣,٦٦٠٤	٥,٩٣٥٩٩	.٥٧٦٥٥
	٢	١٠٦	٤٣,٤٧١٧	٥,٩٧٣٢٩	.٥٨٠١٨

جدول (٥٠)

يبين نتائج اختبار ت ستودنت للفروق في المشكلات تبعا للعمر

(بتقدير معلمي التلاميذ العاديين)

المشكلات السلوكية	اختبار ليفين لتجانس العينات					
	ف ليفين	P	ت	درجة الحرية	p	القرار
قلق	٠,١٨٥	٠,٦٦٨	-٣,٤٥٥	٢١٠	٠,٠٠١	دال
تمرد	٠,٠٠٣	٠,٩٥٥	-٠,٤٩٥	٢١٠	٠,٦٢١	
			-٠,٤٩٥	٢٠٩,٧٦٦	٠,٦٢١	غير دال
عدوان	٠,١٧٧	٠,٦٧٥	-٣,٣٩٤	٢١٠	٠,٠٠١	دال
انسحاب	٠,٢٣٤	٠,٦٢٩	١,٣٤٨	٢١٠	٠,١٧٩	غير دال
غضب	٠,٨٩١	٠,٣٤٦	٤,٧٤	٢١٠	٠	دال
لامبالاة	٢,٦٧٩	٠,١٠٣	٥,٢٩٩	٢١٠	٠	دال
شرود	٢,٢٢٥	٠,١٣٧	-٢,٣٦٥	٢١٠	٠,٠١٩	دال
حساسية	٣,٩٥٧	٠,٠٤٨	٠,٢٨٢	٢١٠	٠,٧٧٨	
			٠,٢٨٢	٢٠٢,٨٨٩	٠,٧٧٨	غير دال
الدرجة الكلية معلمون عاديون	.٣٠٠	.٥٨٤	.٢٣١	٢١٠	.٨١٨	غير دال

وبالنظر إلى جدول (ت) ستودنت للفروق في المشكلات وفق العمر، نجد فروقاً دالةإحصائياً في مشكلات: القلق، العدوان، الغضب الشديد، اللامبالاة والشرود والتشتت.

في مشكلة القلق: كانت قيمة (ت) ستودنت دالة إحصائياً، وكانت قيمة (P) الاحتمالية أصغر من (٠,٠٥)، وكان الفرق لصالح الفئة العمرية الأكبر من (٩-١٢) سنة، إذا كان متوسط هذه الفئة أكبر من متوسط الفئة الصغرى من (٦-٩) سنوات.

مشكلة العدوان: كانت قيمة (ت) ستودنت دالة إحصائياً، وكانت قيمة (P) الاحتمالية أصغر من (٠,٠٥)، وكان الفرق لصالح الفئة الأكبر من (٩-١٢) سنة، إذا كان متوسطها أكبر من متوسط الفئة الأصغر من (٦-٩) سنوات.

مشكلة الغضب الشديد: كانت قيمة (ت) ستودنت دالة إحصائياً، وكانت قيمة (P) الاحتمالية أصغر من (٠,٠٥)، وكان الفرق لصالح الفئة الأصغر من (٦-٩) سنوات، إذا كان متوسطها أكبر من متوسط الفئة الأكبر من (٩-١٢) سنة.

مشكلة اللامبـــالاة: كانت قيمة (ت) ستودنت دالة إحصائياً، وكانت قيمة (P) الاحتمالية أصغر من (٠,٠٥)، وكان الفرق لصالح الفئة الأصغر من (٦-٩) سنوات، إذا كان متوسطها أكبـــر من متوسط الفئة الأكبر.

مشكلة الشرود والتشتت: كانت قيمة (ت) ستودنت دالة إحصائياً، وكانت قيمة (P) الاحتمالية أصغر من (٠,٠٥)، وكان الفرق لصالح الفئة الأكبر من (٩-١٢) سنة، إذا كـــان متوســـطها أكبر من متوسط الفئة الأصغر.

وأشارت النتائج إلى أن الفروق في الدرجة الكلية غير دالة إحـــصائياً، إذا كانـــت قيمـــة (ت) ستودنت غير دالة وكانت قيمة (P) الاحتمالية أكبر من (٠,٠٥).

التلاميذ المكفوفون:

أما بالنسبة للتلاميذ المكفوفين الجدولين التاليين يوضحان الفروق في المشكلات السلوكية وفق متغير العمر. (بتقدير المعلمين)

ملاحظة: **في عمود العمر:**

الرقم (١) يرمز للفئة العمرية الأصغر من (٦ – ٩) سنوات.

الرقم (٢)يرمز للفئة العمرية الأكبر من (٩ – ١٢) سنة.

جدول(٥١)

يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية في المشكلات تبعا للعمر (بتقدير معلمي التلاميذ المكفوفين)

المشكلات السلوكية	العمر	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ االمعياري للمتوسط
قلق	١	٦١	٤,٩٥٠٨	١,١٨٩٢	٠,١٥٢٢٦
	٢	٧٣	٦,٣٢٨٨	١,٧٦٤٢٧	٠,٢٠٦٤٩
تمرد	١	٦١	٥,٦٠٦٦	١,٧٠٥٦٦	٠,٢١٨٣٩
	٢	٧٣	٥,٤٧٩٥	٢,٠٠٠٧٦	٠,٢٣٤١٧
عدوان	١	٦١	٥,٩٣٤٤	١,٨٩٦٢١	٠,٢٤٢٧٩
	٢	٧٣	٦,٤٦٥٨	٢,٠٩٥٥١	٠,٢٤٥٢٦
انسحاب	١	٦١	٤,٥٥٧٤	١,١٠٣٤	٠,١٤١٢٨
	٢	٧٣	٥,١٥٠٧	١,٦٣٠١٩	٠,١٩٠٨
غضب	١	٦١	٧,٠٤٩٢	١,٨٨٣٤٩	٠,٢٤١١٦
	٢	٧٣	٥,٨٠٨٢	١,٩١٩٦٢	٠,٢٢٤٦٧
لامبالاة	١	٦١	٥,٥٤١	١,٨٧٥٩٣	٠,٢٤٠١٩
	٢	٧٣	٤,٥٢٠٥	١,٧٦٤٧	٠,٢٠٦٥٤
شرود	١	٦١	٥,٤٧٥٤	١,٦٦٩٤	٠,٢١٣٧٤
	٢	٧٣	٥,٥٨٩	٢,٣٣٢٣٥	٠,٢٧٢٩٨
حساسية	١	٦١	٥,٠٨٢	١,١٢٩٨٢	٠,١٤٤٦٦
	٢	٧٣	٥,٥٣٤٢	١,٦١٦٦	٠,١٨٩٢١
الدرجة الكلية معلمون مكفوفون	١	٦١,٧٣	٤٤,١٩٦٧	٥,٣١٢٩٤	٠,٦٨٠٢٥
	٢		٤٤,٨٧٦٧	٤,٩٨٨٧٢	٠,٥٨٣٨٩

جدول (٥٢)
يبين نتائج اختبار ت ستودنت للفروق في المشكلات تبعا للعمر
(بتقدير معلمي التلاميذ المكفوفين)

المشكلات السلوكية	اختبار لبفين لتجانس العينات					
	ف ليفين	p	ت	درجة الحرية	p	القرار
قلق	١١,٠٩٨	٠,٠٠١	-٥,١٩٢	١٣٢	٠	
			-٥,٣٧١	١٢٦,٦٥١	٠	دال
تمرد	١,٨٣	٠,١٧٨	٠,٣٩١	١٣٢	٠,٦٩٦	
						غير دال
عدوان	٢,٧٦٤	٠,٠٩٩	-١,٥٢٦	١٣٢	٠,١٢٩	غير دال
انسحاب	١٤,٤٨٤	٠	-٢,٤١٧	١٣٢	٠,٠١٧	
			-٢,٤٩٩	١٢٦,٨٣٩	٠,٠١٤	دال
غضب	٠,٠٦٢	٠,٨٠٤	٣,٧٥٩	١٣٢	٠	دال
لامبالاة	٠,٠٠٦	٠,٩٣٧	٣,٢٣٩	١٣٢	٠,٠٠٢	
			٣,٢٢١	١٢٤,٧١٥	٠,٠٠٢	دال
شرود	١١,٥٥١	٠,٠٠١	-٠,٣١٨	١٣٢	٠,٧٥١	
						غير دال
حساسية	٥,٣٨٣	٠,٠٢٢	-١,٨٤١	١٣٢	٠,٠٦٨	
			-١,٨٩٩	١٢٨,٢٠٧	٠,٠٦	غير دال
الدرجة الكلية	٠,١٠٢	٠,٧٥٠	-٠,٧٦٣	١٣٢	٠,٤٤٧	
معلمون مكفوفون			-٠,٧٥٩	١٢٤,٦١٢	٠,٤٥٠	غير دال

وبالنظر إلى الجدولبين السابقين نجد فروقاً في المشكلات السلوكية دالة إحصائياً وتلك المشكلات هي: القلق، الانسحاب، الغضب الشديد واللامبالاة.

في مشكلة القلق: فقد كانت قيمة (ت) ستودنت دالة إحصائياً، وكانت قيمة (P) الاحتمالية أصغر من (٠,٠٥)، وكان الفرق لصالح الفئة الأكبر، إذا كان متوسطها أكبر من متوسط الفئة الأصغر.

مشكلة الانسحاب: كانت قيمة (ت) ستودنت دالة إحصائياً وكانت قيمة (P) الاحتمالية أصغر من (٠,٠٥)، وكان الفرق لصالح الفئة الأكبر، إذ كانت متوسطها أكبر من متوسط الفئة الأصغر.

في مشكلتي الغضب الشديد واللامبالاة: كانت قيمة (ت) ستودنت دالة إحصائياً في هاتين المشكلتين، وكانت قيمة (P) الاحتمالية لهما أصغر من (٠,٠٥)، وكان الفرق لصالح الفئة الأصغر، إذ كان متوسط هاتين المشكلتين أكبر من متوسط الفئة الأكبر.

وكانت الفروق في الدرجة الكلية غير دالة إحصائياً إذ كانت قيمة (ت) ستودنت غير دالة إحصائياً، وكانت قيمة (P) الاحتمالية أكبر من (٠,٠٥).

٣-٨- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية بين التلاميذ العاديين والمكفوفين تعزى لمتغير التحصيل الدراسي؟ (بتقدير المعلمين).
استخدمت الباحثة في الإجابة عن هذا السؤال تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق في المشكلات، ولتحديد جهة الفروق استخدمت اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية المتعددة.

التلاميذ العاديون:

أشارت النتائج وباستخدام تحليل التباين الأحادي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات: القلق، التمرد، العدوان، الغضب الشديد، اللامبالاة، الشرود والتشتت، وفي الدرجة الكلية والجدولين التاليين يوضحان ذلك.

جدول (٥٣)
يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية في المشكلات وفقا لمتغير التحصيل الدراسي
(بتقدير معلمي التلاميذ العاديين)

المشكلات السلوكية	المستويات التحصيلية	العدد	متوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط
قلق	ضعيف	٨١	٥,١٦٠٥	١,٠٨٩٢٣	٠,١٢١٠٣
	متوسط.	٦٠	٤,٥	١,٢٥٥٥	٠,١٦٢٠٨
	جيد	٢٩	٥,١٠٣٤	١,٤٧٢٢٤	٠,٢٧٣٣٩
	جيد جدا	٨	٤,٥	٠,٩٢٥٨٢	٠,٣٢٧٣٣
	ممتاز	٣٤	٥,٢٩٤١	١,٠٨٧٩٣	٠,١٨٦٥٨
	الكلي	٢١٢	٤,٩٦٢٣	١,٢٢٣١٩	٠,٠٨٤٠١
تمرد	ضعيف	٨١	٦,٢٤٦٩	١,٣٩٢٢٢	٠,١٥٤٦٩
	متوسط	٦٠	٤,٩٥	٢,١٢٦٧١	٠,٢٧٤٥٦
	جيد	٢٩	٥,٢٤١٤	١,٨٠٥٨٥	٠,٣٣٥٣٤
	جيد جدا	٨	٤,٢٥	١,٩٨٢٠٦	٠,٧٠٠٧٦
	ممتاز	٣٤	٤,٨٥٢٩	٢,٢٠٣٧٥	٠,٣٧٧٩٤
	الكلي	٢١٢	٥,٤٤٣٤	١,٩٣٧٨	٠,١٣٣٠٩
عدوان	ضعيف	٨١	٦,٧٩٠١	١,٨٣٥١٨	٠,٢٠٣٩١
	متوسط	٦٠	٥,٦٨٣٣	٢,٣٨٢٧٩	٠,٣٠٧٦٢
	جيد	٢٩	٦,١٣٧٩	٢,٤٤٥٤٦	٠,٤٥٤١١
	جيد جدا	٨	٤,٧٥	١,٠٣٥١	٠,٣٦٥٩٦
	ممتاز	٣٤	٥,٩٧٠٦	٢,٣١٥٧٦	٠,٣٩٧١٥
	الكلي	٢١٢	٦,١٧٩٢	٢,١٩٧٧٩	٠,١٥٠٩٤
انسحاب	ضعيف	٨١	٤,٣٧٠٤	٠,٩٠٠٦٢	٠,١٠٠٠٧

	متوسط	٦٠	٤,٣٦٦٧	١,٣٠١٤٦	٠,١٦٨٠٢
	جيد	٢٩	٤,٤١٣٨	١,٢٣٩٧٤	٠,٢٣٠٢١
	جيد جدا	٨	٤	١,٥١١٨٦	٠,٥٣٤٥٢
	ممتاز	٣٤	٤,٢٩٤١	١,١١٥٤٤	٠,١٩١٣
	الكلي	٢١٢	٤,٣٤٩١	١,١٢٣١٥	٠,٠٧٧١٤
غضب	ضعيف	٨١	٦,٩٣٨٣	١,٤٨٦١٥	٠,١٦٥١٣
	متوسط	٦٠	٦,٢٣٣٣	١,٨٤٤٥٢	٠,٢٣٨١٣
	جيد	٢٩	٥,٣١٠٣	١,٨٧٢٨	٠,٣٤٧٧٧
	جيد جدا	٨	٦,٢٥	١,٩٨٢٠٦	٠,٧٠٠٧٦
	ممتاز	٣٤	٦,٣٥٢٩	٢,٠٥٧٩٨	٠,٣٥٢٩٤
	الكلي	٢١٢	٦,٣٩٦٢	١,٨٢٤٩٤	٠,١٢٥٣٤
لامبالاة	ضعيف	٨١	٦,٥١٨٥	١,١٧٣٧٩	٠,١٣٠٤٢
	متوسط	٦٠	٥,١٦٦٧	١,٢٣٧٣٧	٠,١٥٩٧٤
	جيد	٢٩	٤,٣٤٤٨	١,٦٩٦١٣	٠,٣١٤٩٦
	جيد جدا	٨	٤,٢٥	١,٢٨١٧٤	٠,٤٥٣١٦
	ممتاز	٣٤	٣,٣٥٢٩	١,٥٣٥٠٩	٠,٢٦٣٢٧
	الكلي	٢١٢	٥,٢٤٥٣	١,٧٦٢٢٢	٠,١٢١٠٣
شرود	ضعيف	٨١	٧,٥٣٠٩	١,١٩٤٦٤	٠,١٣٢٧٤
	متوسط	٦٠	٥,٥٦٦٧	١,٧٣٠٧٥	٠,٢٢٣٤٤
	جيد	٢٩	٤,٤١٣٨	١,٧٢٢٠٧	٠,٣١٩٧٨
	جيد جدا	٨	٣,٢٥	١,٤٨٨٠٥	٠,٥٢٦١
	ممتاز	٣٤	٣,١١٧٦	١,٤٠٩١٦	٠,٢٤١٦٧
	الكلي	٢١٢	٥,٦٧٩٢	٢,٢٣٠٩٦	٠,١٥٣٢٢
حساسية	ضعيف	٨١	٥,٢٥٩٣	١,٤٩٨١٥	٠,١٦٦٤٦
	متوسط	٦٠	٥,٣٦٦٧	١,٥٤٠٠٥	٠,١٩٨٨٢
	جيد	٢٩	٥,٣١٠٣	١,٤٤١٨١	٠,٢٦٧٧٤
	جيد جدا	٨	٥,٢٥	١,٤٨٨٠٥	٠,٥٢٦١
	ممتاز	٣٤	٥,٣٥٢٩	١,٢٧٦٤١	٠,٢١٨٩
	الكلي	٢١٢	٥,٣١١٣	١,٤٥٦٢٤	٠,١٠٠٠١
الدرجة الكلية معلمون عاديون	ضعيف	٨١	٤٨,٨١٤٨	٢,٢٠٨٥٧	.٢٤٥٤٠
	متوسط	٦٠	٤١,٨٣٣٣	٤,٩٤٤٣٢	.٦٣٨٣١
	جيد	٢٩	٤٠,٢٧٥٩	٥,٢٢٩٧٠	.٩٧١١٣
	جيد جدا	٨	٣٦,٥٠٠٠	٣,٣٣٨٠٩	١,١٨٠١٩
	ممتاز	٣٤	٣٨,٥٨٨٢	٤,٩٣٦٦٨	.٨٤٦٦٣
	الكلي	٢١٢	٤٣,٥٦٦٠	٥,٩٤١٢٩	.٤٠٨٠٥

جدول (٥٤)
يبين نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في المشكلات وفقا للتحصيل الدراسي.
(بتقدير معلمي التلاميذ العاديين)

المشكلات السلوكية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	P	
قلق	بين المجموعات	٢٢,٠٣٦	٤	٥,٥٠٩	٣,٨٨٣	٠,٠٠٥	دال
	ضمن المجموعات	٢٩٣,٦٦٢	٢٠٧	١,٤١٩			
	الكلي	٣١٥,٦٩٨	٢١١				
تمرد	بين المجموعات	٩١,٣٣٤	٤	٢٢,٨٣٣	٦,٧٤٣	٠	دال
	ضمن المجموعات	٧٠٠,٩٨٧	٢٠٧	٣,٣٨٦			
	الكلي	٧٩٢,٣٢١	٢١١				
عدوان	بين المجموعات	٦٢,٨٥٤	٤	١٥,٧١٤	٣,٤٠١	٠,٠١	دال
	ضمن المجموعات	٩٥٦,٣٣٤	٢٠٧	٤,٦٢			
	الكلي	١٠١٩,١٨٩	٢١١				
انسحاب	بين المجموعات	١,٢٥٤	٤	٠,٣١٤	٠,٢٤٥	٠,٩١٢	غير دال
	ضمن المجموعات	٢٦٤,٩١٦	٢٠٧	١,٢٨			
	الكلي	٢٦٦,١٧	٢١١				
غضب	بين المجموعات	٥٩,٨٢١	٤	١٤,٩٥٥	٤,٨١٥	٠,٠٠١	دال
	ضمن المجموعات	٦٤٢,٨٩٦	٢٠٧	٣,١٠٦			
	الكلي	٧٠٢,٧١٧	٢١١				
لامبالاة	بين المجموعات	٢٨٤,٨٧٣	٤	٧١,٢١٨	٣٩,٨٠٤	٠	دال
	ضمن المجموعات	٣٧٠,٣٧٢	٢٠٧	١,٧٨٩			
	الكلي	٦٥٥,٢٤٥	٢١١				
شرود	بين المجموعات	٥٩٥,٢١٩	٤	١٤٨,٨٠٥	٦٧,٧٠٢	٠	دال
	ضمن المجموعات	٤٥٤,٩٧	٢٠٧	٢,١٩٨			
	الكلي	١٠٥٠,١٨٩	٢١١				
حساسية	بين المجموعات	٠,٤٩٢	٤	٠,١٢٣	٠,٠٥٧	٠,٩٩٤	غير دال
	ضمن المجموعات	٤٤٦,٩٦	٢٠٧	٢,١٥٩			
	الكلي	٤٤٧,٤٥٣	٢١١				
الدرجة الكلية معلمون عاديون	بين المجموعات	٣٩٦٧,٤٩٢	٤	٩٩١,٨٧٣	٥٨,٩٨٩	.٠٠٠	
	ضمن المجموعات	٣٤٨٠,٥٨٤	٢٠٧	١٦,٨١٤			
	الكلي	٧٤٤٨,٠٧٥	٢١١				

ولتحديد جهة الفروق استخدمت الباحثة اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية المتعددة.

جدول (٥٥)

يبين نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة

(بتقدير معلمي التلاميذ العاديين)

المشكلات السلوكية	(I) التحصيل	(J) التحصيل	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	P		
						Scheffe	
	ضعيف	متوسط	.٦٦٠٥(*)	٠,٢٠٢٨٨	٠,٠٣٤	دال لصالح فئة ضعيف	
		جيد	٠,٠٥٧	٠,٢٥٧٧٥	١		
		جيد جدا	٠,٦٦٠٥	٠,٤٤١٤١	٠,٦٩٢		
		ممتاز	-٠,١٣٣٦	٠,٢٤٣٣٩	٠,٩٩		
	٢	١	-.٦٦٠٥(*)	٠,٢٠٢٨٨	٠,٠٣٤	دال لصالح فئة ضعيف	
		٣	-٠,٦٠٣٤	٠,٢٦٩٣٨	٠,٢٨٩		
		٤	٠	٠,٤٤٨٣	١		
		٥	-٠,٧٩٤١	٠,٢٥٥٦٧	٠,٠٥		
قلق	٣	١	-٠,٠٥٧	٠,٢٥٧٧٥	١		
		٢	٠,٦٠٣٤	٠,٢٦٩٣٨	٠,٢٨٩		
		٤	٠,٦٠٣٤	٠,٤٧٥٦٦	٠,٨٠٧		
		٥	-٠,١٩٠٧	٠,٣٠١٠٧	٠,٩٨٢		
	٤	١	-٠,٦٦٠٥	٠,٤٤١٤١	٠,٦٩٢		
		٢	٠	٠,٤٤٨٣	١		
		٣	-٠,٦٠٣٤	٠,٤٧٥٦٦	٠,٨٠٧		
		٥	-٠,٧٩٤١	٠,٤٦٨٠٤	٠,٥٧٩		
	٥	١	٠,١٣٣٦	٠,٢٤٣٣٩	٠,٩٩		
		٢	٠,٧٩٤١	٠,٢٥٥٦٧	٠,٠٥		
		٣	٠,١٩٠٧	٠,٣٠١٠٧	٠,٩٨٢		
		٤	٠,٧٩٤١	٠,٤٦٨٠٤	٠,٥٧٩		
	١	٢	١,٢٩٦٩(*)	٠,٣١٣٤٤	٠,٠٠٢	دال لصالح فئة ضعيف	
		٣	١,٠٠٥٥	٠,٣٩٨٢٢	٠,١٧٧		
		٤	١,٩٩٦٩	٠,٦٨١٩٩	٠,٠٧٧		
		٥	١,٣٩٤٠(*)	٠,٣٧٦٠٤	٠,٠١	دال لصالح فئة ضعيف	
	٢	١	-١,٢٩٦٩(*)	٠,٣١٣٤٤	٠,٠٠٢	دال لصالح فئة ضعيف	
		٣	-٠,٢٩١٤	٠,٤١٦١٩	٠,٩٧٤		
		٤	٠,٧	٠,٦٩٢٦٣	٠,٩٠٦		
		٥	٠,٠٩٧١	٠,٣٩٥٠٢	١		
تمرد	٣	١	-١,٠٠٥٥	٠,٣٩٨٢٢	٠,١٧٧		
		٢	٠,٢٩١٤	٠,٤١٦١٩	٠,٩٧٤		
		٤	٠,٩٩١٤	٠,٧٣٤٩	٠,٧٦٩		
		٥	٠,٣٨٨٤	٠,٤٦٥١٦	٠,٩٥١		
	٤	١	-١,٩٩٦٩	٠,٦٨١٩٩	٠,٠٧٧		
		٢	-٠,٧	٠,٦٩٢٦٣	٠,٩٠٦		
		٣	-٠,٩٩١٤	٠,٧٣٤٩	٠,٧٦٩		
		٥	-٠,٦٠٢٩	٠,٧٢٣١٢	٠,٩٥٢		
	٥	١	-١,٣٩٤٠(*)	٠,٣٧٦٠٤	٠,٠١	دال لصالح فئة ضعيف	
		٢	-٠,٠٩٧١	٠,٣٩٥٠٢	١		
		٣	-٠,٣٨٨٤	٠,٤٦٥١٦	٠,٩٥١		
		٤	٠,٦٠٢٩	٠,٧٢٣١٢	٠,٩٥٢		
عدوان	١	٢	١,١٠٦٨	٠,٣٦٦١١	٠,٠٦١		
		٣	٠,٦٥٢٢	٠,٤٦٥١٣	٠,٧٤٢		
		٤	٢,٠٤٠١	٠,٧٩٦٥٨	٠,١٦٦		

		٥	٠,٨١٩٥	٠,٤٣٩٢٢	٠,٤٨٣	
	٢	١	-١,١٠٦٨	٠,٣٦٦١١	٠,٠٦١	
		٣	-٠,٤٥٤٦	٠,٤٨٦١٢	٠,٩٢٨	
		٤	٠,٩٣٣٣	٠,٨٠٩٠١	٠,٨٥٦	
		٥	-٠,٢٨٧٣	٠,٤٦١٣٩	٠,٩٨٣	
	٣	١	-٠,٦٥٢٢	٠,٤٦٥١٣	٠,٧٤٢	
		٢	٠,٤٥٤٦	٠,٤٨٦١٢	٠,٩٢٨	
		٤	١,٣٨٧٩	٠,٨٥٨٣٧	٠,٦٢٥	
		٥	٠,١٦٧٣	٠,٥٤٣٣١	٠,٩٩٩	
	٤	١	-٢,٠٤٠١	٠,٧٩٦٥٨	٠,١٦٦	
		٢	-٠,٩٣٣٣	٠,٨٠٩٠١	٠,٨٥٦	
		٣	-١,٣٨٧٩	٠,٨٥٨٣٧	٠,٦٢٥	
		٥	-١,٢٢٠٦	٠,٨٤٤٦٢	٠,٧٢	
	٥	١	-٠,٨١٩٥	٠,٤٣٩٢٢	٠,٤٨٣	
		٢	٠,٢٨٧٣	٠,٤٦١٣٩	٠,٩٨٣	
		٣	-٠,١٦٧٣	٠,٥٤٣٣١	٠,٩٩٩	
		٤	١,٢٢٠٦	٠,٨٤٤٦٢	٠,٧٢	
غضب	١	٢	٠,٧٠٤٩	٠,٣٠٠١٨	٠,٢٤٢	
		٣	١,٦٢٧٩(*)	٠,٣٨١٣٦	٠,٠٠٢	دال لصالح فئة ضعيف
		٤	٠,٦٨٨٣	٠,٦٥٣١٢	٠,٨٩٢	
		٥	٠,٥٨٥٣	٠,٣٦٠١٢	٠,٦٢	
	٢	١	-٠,٧٠٤٩	٠,٣٠٠١٨	٠,٢٤٢	
		٣	٠,٩٢٣	٠,٣٩٨٥٧	٠,٢٥٦	
		٤	-٠,٠١٦٧	٠,٦٦٣٣١	١	
		٥	-٠,١١٩٦	٠,٣٧٨٣	٠,٩٩٩	
	٣	١	-١,٦٢٧٩(*)	٠,٣٨١٣٦	٠,٠٠٢	دال لصالح فئة ضعيف
		٢	-٠,٩٢٣	٠,٣٩٨٥٧	٠,٢٥٦	
		٤	-٠,٩٣٩٧	٠,٧٠٣٧٩	٠,٧٧٥	
		٥	-١,٠٤٢٦	٠,٤٤٥٤٧	٠,٢٤٦	
	٤	١	-٠,٦٨٨٣	٠,٦٥٣١٢	٠,٨٩٢	
		٢	٠,٠١٦٧	٠,٦٦٣٣١	١	
		٣	٠,٩٣٩٧	٠,٧٠٣٧٩	٠,٧٧٥	
		٥	-٠,١٠٢٩	٠,٦٩٢٥١	١	
	٥	١	-٠,٥٨٥٣	٠,٣٦٠١٢	٠,٦٢	
		٢	٠,١١٩٦	٠,٣٧٨٣	٠,٩٩٩	
		٣	١,٠٤٢٦	٠,٤٤٥٤٧	٠,٢٤٦	
		٤	٠,١٠٢٩	٠,٦٩٢٥١	١	دال لصالح فئة ضعيف
لامبالاة	١	٢	١,٣٥١٩(*)	٠,٢٢٧٨٤	٠	دال لصالح فئة ضعيف
		٣	٢,١٧٣٧(*)	٠,٢٨٩٤٦	٠	دال لصالح فئة ضعيف
		٤	٢,٢٦٨٥(*)	٠,٤٩٥٧٣	٠	دال لصالح فئة ضعيف
		٥	٣,١٦٥٦(*)	٠,٢٧٣٣٤	٠	دال لصالح فئة ضعيف

	٤,٠٢	١,٠٠	-١٠,٢٢٦٦(*)			دال لصالح فئة ضعيف
		٢,٠٠	-٣,٢٤٥١(*)			
		٣,٠٠	-١,٦٨٧٦			دال لصالح فئة متوسط
		٤,٠٠	٢,٠٨٨٢			
	٣ ٥,٠٠	١,٠٠	-٦,٩٨١٥(*)			
		٣,٠٠	١,٥٥٧٥			
		٤,٠٠	٥,٣٣٣٣(*)			
		٥,٠٠	٣,٢٤٥١(*)			

* The mean difference is significant at the .٠٥ level.

		٣	-٠,٠٩٤٨	٠,٥٣٤١٨	١	
		٥	٠,٨٩٧١	٠,٥٢٥٦٢	٠,٥٧٤	
	٥	١	-٣,١٦٥٦(*)	٠,٢٧٣٣٤	٠	دال لصالح فئة ضعيف
		٢	-١,٨١٣٧(*)	٠,٢٨٧١٣	٠	دال لصالح فئة متوسط
		٣	-٠,٩٩١٩	٠,٣٣٨١٢	٠,٠٧٦	
		٤	-٠,٨٩٧١	٠,٥٢٥٦٢	٠,٥٧٤	
شرود	١	٢	١,٩٦٤٢(*)	٠,٢٥٢٥٢	٠	دال لصالح فئة ضعيف
		٣	٣,١١٧١(*)	٠,٣٢٠٨٢	٠	دال لصالح فئة ضعيف
		٤	٤,٢٨٠٩(*)	٠,٥٤٩٤٣	٠	دال لصالح فئة ضعيف
		٥	٤,٤١٣٢(*)	٠,٣٠٢٩٥	٠	دال لصالح فئة ضعيف
	٢	١	-١,٩٦٤٢(*)	٠,٢٥٢٥٢	٠	
		٣	١,١٥٢٩(*)	٠,٣٣٥٢٩	٠,٠٢١	
		٤	٢,٣١٦٧(*)	٠,٥٥٨٠١	٠,٠٠٢	
		٥	٢,٤٤٩٠(*)	٠,٣١٨٢٤	٠	
	٣	١	-٣,١١٧١(*)	٠,٣٢٠٨٢	٠	دال لصالح فئة ضعيف
		٢	-١,١٥٢٩(*)	٠,٣٣٥٢٩	٠,٠٢١	دال لصالح فئة ضعيف
		٤	١,١٦٣٨	٠,٥٩٢٠٦	٠,٤٢٧	
		٥	١,٢٩٦١(*)	٠,٣٧٤٧٥	٠,٠٢	دال لصالح متوسط
	٤	١	-٤,٢٨٠٩(*)	٠,٥٤٩٤٣	٠	دال لصالح فئة ضعيف
		٢	-٢,٣١٦٧(*)	٠,٥٥٨٠١	٠,٠٠٢	دال لصالح متوسط
		٣	-١,١٦٣٨	٠,٥٩٢٠٦	٠,٤٢٧	
		٥	٠,١٣٢٤	٠,٥٨٢٥٧	١	
	٥	١	-٤,٤١٣٢(*)	٠,٣٠٢٩٥	٠	دال لصالح فئة ضعيف
		٢	-٢,٤٤٩٠(*)	٠,٣١٨٢٤	٠	دال لصالح فئة متوسط
		٣	-١,٢٩٦١(*)	٠,٣٧٤٧٥	٠,٠٢	دال لصالح جيد
		٤	-٠,١٣٢٤	٠,٥٨٢٥٧	١	
الدرجة الكلية معلمون عاديون	١,٠٠	١,٠٠	-٦,٩٨١٥(*)			
		٣,٠٠	١,٥٥٧٥			
		٤,٠٠	٥,٣٣٣٣(*)			
		٥,٠٠	٣,٢٤٥١(*)			
	٢,٠٠	١,٠٠	-٨,٥٣٩٠(*)			
		٢,٠٠	-١,٥٥٧٥			
		٤,٠٠	٣,٧٧٥٩			
		٥,٠٠	١,٦٨٧٦			
	٣,٠٠	١,٠٠	-١٢,٣١٤٨(*)			
		٢,٠٠	-٥,٣٣٣٣(*)			
		٣,٠٠	-٣,٧٧٥٩			
		٥,٠٠	-٢,٠٨٨٢			

وبالنظر إلى الجدول السابق الذي قامت الباحثة باستخدامه لتحديد جهة الفروق جاءت النتائج كما يلي:

في مشكلة القلق: كانت هناك فروقاً دالة إحصائياً بين التلاميذ تبعاً للمستويات التحصيلية المختلفة، وهذه الفروق كانت بين المستوى الضعيف والمتوسط لصالح الضعيف.

مشكلة التمرد: كانت هناك فروقاً بين المستوى الضعيف والمتوسط، والضعيف والممتاز لصالح الضعيف.

مشكلة العدوان: فقد كانت الفروقات وفقاً لاختبار (شيفيه) غير دالة إحصائياً على الرغم من أن قيمة (ف) فيشر كانت دالة إحصائياً، ونظراً لأن اختبار (شيفيه) يبرز الفروقات الدقيقة، فيمكننا أن نبرر عدم وجود هذه الفروقات في هذه المشكلة.

مشكلة الغضب الشديد: كانت هناك فروقاً بين المستوى التحصيلي الضعيف والمستوى الجيد، وكان لصالح المستوى الضعيف.

مشكلة اللامبالاة: كانت هناك فروقاً دالة إحصائياً بين المستوى الضعيف وباقي المستويات التحصيلية، وكانت لصالح المستوى الضعيف، وبين المستوى المتوسط والمستوى الممتاز لصالح المستوى المتوسط.

مشكلة الشرود والتشتت: كانت هناك فروقاً دالة إحصائية بين المستوى الضعيف وباقي الفئات التحصيلية، وذلك لصالح المستوى الضعيف، ووجدت فروقاً دالة إحصائياً بين المستوى الجيد جداً، والمتوسط، لصالح المستوى المتوسط، وكانت هناك فروقاً بين المستوى الممتاز والمستوى المتوسط والمستوى الجيد، لصالح المستويين المتوسط والجيد.

وكانت الفروق في الدرجة الكلية في المشكلات السلوكية تبعاً للمستويات التحصيلية دالة إحصائياً، إذ كانت قيمة (ف) فيشر دالة إحصائياً، وكانت قيمة (P) الاحتمالية أصغر من (٠,٠٥)، وكانت الفروق لصالح المستويات التحصيلية المتدنية.

التلاميذ المكفوفون:

أما بالنسبة للتلاميذ المكفوفين، الجدولين التاليين يوضحان الفروق في المشكلات السلوكية وفق متغير التحصيل الدراسي. (بتقدير المعلمين).

جدول (٥٦)
جدول يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية في كل مشكلة وفقا للمستويات التحصيلية (بتقدير معلمي التلاميذ المكفوفين)

المشكلات السلوكية	المستويات التحصيلية	العدد	متوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط
قلق	ضعيف	٤٢	٥,٩٠٤٨	١,٧٠٨٠٨	٠,٢٦٣٥٦
	متوسط	٤١	٥,٦٥٨٥	١,٦٦٧٤٨	٠,٢٦٠٤٢
	جيد	٢٩	٥,١٠٣٤	١,٤٧٢٢٤	٠,٢٧٣٣٩
	ممتاز	٢٢	٦,١٨١٨	١,٧٣٥٨	٠,٣٧٠٠٧
	الكلي	١٣٤	٥,٧٠١٥	١,٦٧٢٥٦	٠,١٤٤٤٩
تمرد	ضعيف	٤٢	٥,٦٦٦٧	١,٨١٦٨١	٠,٢٨٠٣٤
	متوسط	٤١	٥,٦٠٩٨	١,٧٤٤٦٨	٠,٢٧٢٤٧
	جيد	٢٩	٥,٦٥٥٢	٢,٠٧٤٩٥	٠,٣٨٥٣١
	ممتاز	٢٢	٥	١,٩٢٧٢٥	٠,٤١٠٨٩
	الكلي	١٣٤	٥,٥٣٧٣	١,٨٦٦٤٣	٠,١٦١٢٣
عدوان	ضعيف	٤٢	٦,٦١٩	١,٩٥٠٠١	٠,٣٠٠٨٩
	متوسط	٤١	٦,٤٨٧٨	١,٨٣١٩٧	٠,٢٨٦١
	جيد	٢٩	٥,٦٥٥٢	٢,٢٠٨٣٦	٠,٤١٠٠٨
	ممتاز	٢٢	٥,٧٢٧٣	٢,٠٧٤٣٧	٠,٤٤٢٢٦
	الكلي	١٣٤	٦,٢٢٣٩	٢,٠١٧٣٧	٠,١٧٤٢٧
انسحاب	ضعيف	٤٢	٥,٢٨٥٧	١,٥١٨٧٦	٠,٢٣٤٣٥
	متوسط	٤١	٥,١٢٢	١,٣٤٥٢٧	٠,٢١٠١
	جيد	٢٩	٤,٤١٣٨	١,٣٥٠٠٦	٠,٢٥٠٧
	ممتاز	٢٢	٤,٢٧٢٧	١,٢٧٩٢	٠,٢٧٢٧٣
	الكلي	١٣٤	٤,٨٨٠٦	١,٤٤٠٧٨	٠,١٢٤٤٦
غضب	ضعيف	٤٢	٦,٠٤٧٦	٢,٠٤٧٦٣	٠,٣١٥٩٦
	متوسط	٤١	٦,٧٣١٧	١,٨٨٤٤٧	٠,٢٩٤٣
	جيد	٢٩	٦,٦٨٩٧	١,٩٤٧٥٩	٠,٣٦١٦٦
	ممتاز	٢٢	٥,٩٠٩١	٢,٠٩١	٠,٤٤٥٨
	الكلي	١٣٤	٦,٣٧٣١	١,٩٩٥	٠,١٧٢٣٤
لامبالاة	ضعيف	٤٢	٦,٦٦٦٧	١,١٤٠٥٣	٠,١٧٥٩٩
	متوسط	٤١	٥,١٢٢	١,٣٤٥٢٧	٠,٢١٠١
	جيد	٢٩	٤,٤١٣٨	١,٢٣٩٧٤	٠,٢٣٠٢١
	ممتاز	٢٢	٢,٢٧٢٧	٠,٧٠٢٥	٠,١٤٩٧٧
	الكلي	١٣٤	٤,٩٨٥١	١,٨٧٩٧٩	٠,١٦٢٣٩
شرود	ضعيف	٤٢	٧,٥٧١٤	١,٢٩٠٥٤	٠,١٩٩١٤
	متوسط	٤١	٥,٣١٧١	١,٤٥٦٦٩	٠,٢٢٧٥
	جيد	٢٩	٤,٨٢٧٦	١,٣٦٤٥٨	٠,٢٥٣٤
	ممتاز	٢٢	٣	١,٠٢٣٥٣	٠,٢١٨٢٢
	الكلي	١٣٤	٥,٥٣٧٣	٢,٠٥٠٧	٠,١٧٧١٥
حساسية	ضعيف	٤٢	٥,٧١٤٣	١,٣٦٦٦	٠,٢١٠٨٧
	متوسط	٤١	٥,١٢٢	١,٤١٧٦٦	٠,٢٢١٤
	جيد	٢٩	٥,١٧٢٤	١,٢٥٥٥٣	٠,٢٣٣١٥
	ممتاز	٢٢	٥,١٨١٨	١,٧٠٨١٤	٠,٣٦٤١٨
	الكلي	١٣٤	٥,٣٢٨٤	١,٤٢٨٩	٠,١٢٣٤٤
الدرجة الكلية معلمون مكفوفون	ضعيف	٤٢	٤٩,٤٧٦٢	١,٩٢٨٤٥	.٢٩٧٥٧
	متوسط	٤١	٤٥,١٧٠٧	٣,٥٤٨٩٦	.٥٥٤٢٥
	جيد	٢٩	٤١,٩٣١٠	٣,٦٨٣٢٧	.٦٨٣٩٧
	ممتاز	٢٢	٣٧,٥٤٥٥	٢,٦٨٥٥٤	.٥٧٢٥٦

جدول(٥٧)

يبين نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في المشكلات وفقا للتحصيل الدراسي (بتقدير معلمي التلاميذ المكفوفين)

المشكلات السلوكية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	P	
قلق	بين المجموعات	١٧,٢٥٩	٣	٥,٧٥٣	٢,١٠٨	٠,١٠٢	غير دال
	ضمن المجموعات	٣٥٤,٨٠١	١٣٠	٢,٧٢٩			
	الكلي	٣٧٢,٠٦	١٣٣				
تمرد	بين المجموعات	٧,٦٧٢	٣	٢,٥٥٧	٠,٧٣	٠,٥٣٦	غير دال
	ضمن المجموعات	٤٥٥,٦٤١	١٣٠	٣,٥٠٥			
	الكلي	٤٦٣,٣١٣	١٣٣				
عدوان	بين المجموعات	٢٤,٢٢	٣	٨,٠٧٣	٢,٠٣	٠,١١٣	غير دال
	ضمن المجموعات	٥١٧,٠٦٤	١٣٠	٣,٩٧٧			
	الكلي	٥٤١,٢٨٤	١٣٣				
انسحاب	بين المجموعات	٢٣,٧٣	٣	٧,٩١	٤,٠٧٥	٠,٠٠٨	دال
	ضمن المجموعات	٢٥٢,٣٦	١٣٠	١,٩٤١			
	الكلي	٢٧٦,٠٩	١٣٣				
غضب	بين المجموعات	١٧,٣٦٥	٣	٥,٧٨٨	١,٤٧	٠,٢٢٦	غير دال
	ضمن المجموعات	٥١١,٩٧٩	١٣٠	٣,٩٣٨			
	الكلي	٥٢٩,٣٤٣	١٣٣				
لامبالاة	بين المجموعات	٢٩٠,٨٤٨	٣	٩٦,٩٤٩	٧٠,٣٦٢	٠	دال
	ضمن المجموعات	١٧٩,١٢٢	١٣٠	١,٣٧٨			
	الكلي	٤٦٩,٩٧	١٣٣				
شرود	بين المجموعات	٣٣٢,٠١٢	٣	١١٠,٦٧١	٦٣,٢٩٦	٠	دال
	ضمن المجموعات	٢٢٧,٣٠٢	١٣٠	١,٧٤٨			
	الكلي	٥٥٩,٣١٣	١٣٣				
حساسية	بين المجموعات	٩,١٨	٣	٣,٠٦	١,٥١٦	٠,٢١٣	غير دال
	ضمن المجموعات	٢٦٢,٣٧٢	١٣٠	٢,٠١٨			
	الكلي	٢٧١,٥٥٢	١٣٣				
الدرجة الكلية معلمون مكفوفون	بين المجموعات	٢٣١٣,٢٩٨	٣	٧٧١,٠٩٩	٨٤,٤٠٨	.٠٠٠	
	ضمن المجموعات	١١٨٧,٥٩٨	١٣٠	٩,١٣٥			دال
	الكلي	٣٥٠٠,٨٩٦	١٣٣				

وبالنظر إلى الجدولين السابقين نجد أن هناك فروقاً في المشكلات السلوكية ذات دلالة إحصائياً وهذه المشكلات هي: الانسحاب الاجتماعي، اللامبالاة، الشرود والتشتت، وفي الدرجة الكلية، إذ كانت قيمة (ف) فيشر دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وكانت قيمة (P) الاحتمالية لتلك المشكلات أصغر من (٠,٠٥).

ولتحديد جهة الفروق بدقة أكثر استخدمت الباحثة اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية المتعددة. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥٨)

يبين نتائج اختبار شيفييه للمقارنات البعدية المتعددة

(بتقدير معلمي التلاميذ المكفوفين)

Multiple Comparisons(a)						
Scheffe						
المشكلات السلوكية	(I) التحصيل	(J) التحصيل	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	P	القرار
الانسحاب	ضعيف	متوسط	.١٦٣٨		.٩٦٢	غير دال
		جيد	.٨٧١٩		.٠٨٧	غير دال
		ممتاز	١,٠١٣٠		.٠٥٩	غير دال
	متوسط	ضعيف	-.١٦٣٨		.٩٦٢	غير دال
		جيد	.٧٠٨٢		.٢٢٨	غير دال
		ممتاز	.٨٤٩٢		.١٥٦	غير دال
	جيد	ضعيف	-.٨٧١٩		.٠٨٧	غير دال
		متوسط	-.٧٠٨٢		.٢٢٨	غير دال
		ممتاز	.١٤١١		.٩٨٨	غير دال
	ممتاز	ضعيف	-١,٠١٣٠		.٠٥٩	غير دال
		متوسط	-.٨٤٩٢		.١٥٦	غير دال
		جيد	-.١٤١١		.٩٨٨	غير دال
لامبالاة	ضعيف	متوسط	١,٥٤٤٧(*)	٠,٢٥٧٧١	٠	دال لصالح فئة الضعيف
		جيد	٢,٢٥٢٩(*)	٠,٢٨٣٤١	٠	دال لصالح فئة الضعيف
		ممتاز	٤,٣٩٣٩(*)	٠,٣٠٨٩٣	٠	دال لصالح فئة الضعيف
	متوسط	ضعيف	-١,٥٤٤٧(*)	٠,٢٥٧٧١	٠	دال لصالح فئة الضعيف
		جيد	٠,٧٠٨٢	٠,٢٨٤٨١	٠,١٠٩	
		ممتاز	٢,٨٤٩٢(*)	٠,٣١٠٢٢	٠	دال لصالح متوسط
	جيد	ضعيف	-٢,٢٥٢٩(*)	٠,٢٨٣٤١	٠	دال
		متوسط	-٠,٧٠٨٢	٠,٢٨٤٨١	٠,١٠٩	
		ممتاز	٢,١٤١١(*)	٠,٣٣١٨٨	٠	دال لصالح فئة جيد
	ممتاز	ضعيف	-٤,٣٩٣٩(*)	٠,٣٠٨٩٣	٠	دال
		متوسط	-٢,٨٤٩٢(*)	٠,٣١٠٢٢	٠	دال لصالح متوسط
		جيد	-٢,١٤١١(*)	٠,٣٣١٨٨	٠	دال لصالح فئة جيد

شرود	ضعيف	متوسط	٢,٢٥٤٤(*)	٠,٢٩٠٣	٠	دال لصالح فئة الضعيف
		جيد	٢,٧٤٣٨(*)	٠,٣١٩٢٥	٠	دال لصالح فئة الضعيف
		ممتاز	٤,٥٧١٤(*)	٠,٣٤٨	٠	دال لصالح فئة الضعيف
	متوسط	ضعيف	-٢,٢٥٤٤(*)	٠,٢٩٠٣	٠	دال لصالح فئة الضعيف
		جيد	٠,٤٨٩٥	٠,٣٢٠٨٤	٠,٥٠٩	
		ممتاز	٢,٣١٧١(*)	٠,٣٤٩٤٦	٠	دال لصالح متوسط
	جيد	ضعيف	-٢,٧٤٣٨(*)	٠,٣١٩٢٥	٠	
		متوسط	-٠,٤٨٩٥	٠,٣٢٠٨٤	٠,٥٠٩	
		ممتاز	١,٨٢٧٦(*)	٠,٣٧٣٨٦	٠	دال لصالح فئة جيد
	ممتاز	ضعيف	-٤,٥٧١٤(*)	٠,٣٤٨	٠	
		متوسط	-٢,٣١٧١(*)	٠,٣٤٩٤٦	٠	
		جيد	-١,٨٢٧٦(*)	٠,٣٧٣٨٦	٠	
الدرجة الكلية مطمون مكفوفون	ضعيف	متوسط	٤,٣٠٥٥(*)			دال لصالح ضعيف
		جيد	٧,٥٤٥٢(*)			
		ممتاز	١١,٩٣٠٧(*)			
	متوسط	ضعيف	-٤,٣٠٥٥(*)			دال لصالح متوسط
		جيد	٣,٢٣٩٧(*)			
		ممتاز	٧,٦٢٥٣(*)			
	جيد	ضعيف	-٧,٥٤٥٢(*)			
		متوسط	-٣,٢٣٩٧(*)			
		ممتاز	٤,٣٨٥٦(*)			
	ممتاز	ضعيف	-١١,٩٣٠٧(*)			
		متوسط	-٧,٦٢٥٣(*)			
		جيد	-٤,٣٨٥٦(*)			

وبالنظر إلى الجدول السابق، نجد هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مشكلة اللامبالاة، وكانت هناك فروقاً دالة إحصائياً بين التلاميذ ضعيفي التحصيل والتلاميذ في باقي المستويات التحصيلية، وكانت تلك الفروق لصالح التلاميذ ضعيفي التحصيل الدراسي.

في مشكلة اللامبالاة: وبالنظر إلى الفروقات، يُلاحظ أنه كلما انخفض مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ كانت مشكلة اللامبالاة أكثر.

في مشكلة الانسحاب: نلاحظ أن قيمة (ف) فيشر لمشكلة الانسحاب كانت ٤,٠٧٥ وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وبعد إجراء المقارنات المتعددة باختبار (شيفيه) لم تظهر فروقاً دالة إحصائياً، وذلك نظراً لأن هذا الاختبار أكثر دقة في إظهار الفروق بين المتوسطات من اختبار (ف) فيشر، بمعنى أن الفروق لم تكن فروقاً دقيقة إلى الحد الذي يظهره اختبار (شيفيه).

في مشكلة الشرود والتشتت: كانت الفروق دالة إحصائياً لصالح التلاميذ في المستويات التحصيلية: الضعيف، المتوسط، الجيد.

وأشارت النتائج إلى وجود فروقاً دالة إحصائياً في الدرجة الكلية، في المشكلات السلوكية تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي، وذلك لصالح المستويات التحصيلية المتدينة الضعيف والمتوسط.

الفصل السابع

مناقشة النتائج والتوصيات:

- أولا: مناقشة نتائج السؤالين الأول و الثاني
- ثانيا: مناقشة نتائج السؤالين الثالث و الرابع
- ثالثا: مناقشة نتائج السؤالين الخامس و السادس
- رابعا: مناقشة نتائج السؤالين السابع و الثامن
- خامسا: توصيات الدراسة
- سادسا: مقترحات الدراسة
- سابعا: ملخص الدراسة باللغة العربية
- ثامنا: قائمة المراجع
- المراجع العربية
- المراجع الأجنبية
- تاسعاً: ملخص الدراسة باللغة الإنكليزية

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ المكفوفين والعاديين، ونسب انتشار تلك المشكلات وفق متغيرات: الجنس، العمر، التحصيل الدراسي.

كما هدفت إلى التعرف على الفروق في المشكلات السلوكية بين التلاميذ المكفوفين والعاديين، والفروق في تلك المشكلات وفق متغيرات: الجنس، العمر، التحصيل الدراسي.
وذلك بتقدير التلاميذ ثم بتقدير معلميهم، ومن ثم إجراء دراسة مقارنة لنتائج التلاميذ ومعلميهم، وتفسير هذه النتائج في ضوء التراث النظري والدراسات السابقة.

أولا: مناقشة نتائج السؤالين الأول والثاني:

فيما يتعلق بنتائج السؤالين الأول والثاني، اللذين يتناولان نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ المكفوفين والعاديين، بتقدير التلاميذ ثم بتقدير معلميهم.
وبالمقارنة بين نتائج التلاميذ ومعلميهم، نجد أن نسب انتشار مشكلتي: القلق، والحساسية الزائدة، كانت أكثر انتشاراً لدى التلاميذ المكفوفين من أقرانهم التلاميذ العاديين، وذلك بتقدير التلاميذ.
أما بتقدير معلميهم: فقد كانت نسب انتشار مشكلات: التمرد، الانسحاب الاجتماعي، الغضب الشديد، أكثر انتشاراً لدى التلاميذ المكفوفين من أقرانهم التلاميذ العاديين.
وتفسير الباحثة هذه النتائج، إلى أن طبيعة الإعاقة البصرية، وما تفرضه من واقع معين على حياة الفرد المعوق بصرياً، تجعله في بيئة محدودة ومقيدة، فالطفل الكفيف يعيش في صراع بين الدافع إلى الاستقلال والدافع إلى الرعاية، فهو يرغب من جهة أن تكون له شخصيته المستقلة دون تدخل من حوله، ولكنه يدرك أنه مهما نال قسطاً من الاستقلال فإنه سيظل محدوداً بدرجة لا يستطيع أن يتعداها، مرتبطاً بمن حوله لخدمته ورعايته في بعض الأمور، التي لا يستطيع وحده إنجازها، وقد يدفعه هذا الصراع إلى الشعور بالقلق أو يدفعه إلى مزيد من الاعتماد والتخاذل والانطواء، أو قد يدفعه إلى التمرد والعدوان.

كما يؤكد كستفورث (cutsforth,١٩٥١) وهو باحث مكفوف، كان من أوائل الذين أشاروا إلى أن الإعاقة البصرية تؤثر على التنظيم السيكولوجي الكلي للفرد، فقد كتب هذا الباحث في كتابه المعروف بعنوان «المكفوف في المدرسة والمجتمع» يقول: أن كف البصر

يغير ويعيد تنظيم الحياة العقلية للفرد بأكملها، وكلما حدث هذا الوضع المولد للإحباط مبكـــراً، كانت الحاجة إلى إعادة التنظيم أكثر.(منى الحديدي، ١٩٩٨، ص٨٧)

وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسات التالية:

دراسة (أبو فخر، ٢٠٠٠)، حيث احتلت الصعوبات الانفعالية والاجتماعية المرتبة الأولى لدى المكفوفين وبخاصة الخوف، الخجل، القلق.

دراسة (وريكات والشحروري، ١٩٩٦) التي أظهرت أن أبرز المـــشكلات الـــسلوكية لـــدى التلاميذ المكفوفين كانت: الحساسية الزائدة، السلوك الاعتمادي، ســـلوك الـــشرود والتـــشتت، الشعور بالقلق، الغضب الشديد، السلوك المتخاذل، الانسحاب من المشاركة الاجتماعية.

دراسة (أنطوانيت Antonette. ١٩٨٧)، حيث أشارت إلى وجود مـــشكلات ســـلوكية لـــدى المكفوفين مثل: الانسحاب ، النشاط الزائد، العدوان.

دراسة (تير Tear. ١٩٨٤) والتي كشفت عن وجود مشكلات سلوكية لدى التلاميذ المكفوفين مثل: القلق، الانطواء، الخجل.

دراسة (هيرشورين Hirshoren. ١٩٨٣) وقد كشفت نتائج هذه الدراسة إلـــى أن الأطفـــال المكفوفين يعانون من مشكلات سلوكية مثل: الانطواء، الخجل، القلق، عدم الطاعة، الغيرة.

دراسة (سنج وكوبر ١٩٨٢، Singh & cooper) وقد كشفت نتائج هذه الدراسة عن وجـــود مشكلات سلوكية لدى المكفوفين مثل: العدوان، القلق، الخجل، عدم الاتزان الانفعـــالي، عـــدم الخضوع للسلطة، أحلام اليقظة...

دراسة (شنتجر ١٩٨١، Schnittiger)، والتي أشارت نتائجها إلى وجود مشكلات ســـلوكية لدى المكفوفين، كالعدوان وعدم ضبط النفس والانسحاب، والإحساس بـــالنقص، والاكتئـــاب، وعدم المرح وعدم الشعور بالأمن والتوتر.

ثانيا: مناقشة نتائج السؤالين الثالث والرابع:

فيما يتعلق بنتائج السؤالين الثالث والرابع اللذين يتنـــاولان نـــسب انتـــشار المـــشكلات السلوكية لدى التلاميذ المكفوفين والعاديين وفق متغيرات: الجنس، العمر، التحصيل الدراسي. وذلك بتقدير التلاميذ ثم بتقدير معلميهم، وبمقارنة نتائج التلاميذ ومعلميهم، نجد أنه:

في متغير الجنس:

كانت أكثر المشكلات السلوكية انتشاراً لدى الإناث (الكفيفات والعاديـــات)، وذلـــك (بتقـــدير التلاميذ ومعلميهم).

وكانت أكثر المشكلات السلوكية انتشاراً لدى التلميذات الكفيفات، (بتقدير التلاميذ ومعلميهم):

الانسحاب الاجتماعي، الحساسية الزائدة، العدوان، الغضب الشديد، التمرد، اللامبالاة.
وكانت لدى الإناث العاديات (بتقدير التلاميذ ومعلميهم): القلق، التمرد، الغضب الشديد، الشرود والتشتت، اللامبالاة، الحساسية الزائدة.

في متغير العمر:

كانت أكثر المشكلات انتشاراً لدى التلاميذ من الفئة العمرية الثانية والتي تتراوح أعمارهم بين (٩-١٢) سنة، المكفوفين والعاديين، (بتقدير التلاميذ وبتقدير معلميهم).
وكانت أكثر المشكلات السلوكية انتشاراً لدى هذه الفئة من المكفوفين (بتقدير التلاميذ ومعلميهم) العدوان، الانسحاب الاجتماعي، الغضب الشديد، الحساسية الزائدة، القلق، التمرد.
ولدى التلاميذ العاديين من هذه الفئة أيضاً (بتقديرهم وبتقدير معلميهم):
القلق، التمرد، الغضب الشديد، الشرود والتشتت، العدوان، الحساسية الزائدة.

في متغير التحصيل الدراسي:

كانت أكثر المشكلات السلوكية انتشاراً لدى التلاميذ من ذوي التحصيل الدراسي الضعيف والمتوسط، المكفوفين والعاديين. (بتقديرهم وتقدير معلميهم)
وأظهرت المقارنة بأن أكثر المشكلات السلوكية انتشاراً لدى التلاميذ المكفوفين (بتقدير التلاميذ)، كانت لدى ذوي التحصيل الدراسي المتوسط، وهذه المشكلات هي: العدوان، الانسحاب الاجتماعي، الغضب الشديد.
أما (بتقدير معلميهم): كانت أكثر المشكلات السلوكية انتشاراً لدى التلاميذ من ذوي التحصيل الدراسي الضعيف، وهذه المشكلات هي: العدوان، الانسحاب الاجتماعي، اللامبالاة.
أما بالنسبة للتلاميذ العاديين (بتقديرهم وبتقدير معلميهم)، كانت أكثر المشكلات السلوكية انتشاراً، لدى ذوي التحصيل الدراسي الضعيف، وكانت أكثر المشكلات انتشاراً لديهم: التمرد، الغضب الشديد، اللامبالاة، الشرود والتشتت، القلق، العدوان، الحساسية الزائدة.
وباستعراض نتائج المقارنة نجد أن المشكلات السلوكية التي ظهرت لدى التلاميذ المكفوفين والعاديين بنسب انتشار مرتفعة كانت نفس المشكلات تقريباً، باستثناء مشكلة الانسحاب الاجتماعي، التي ظهرت لدى التلاميذ المكفوفين، وفي جميع المتغيرات لدى الإناث، ولدى الفئة العمرية الثانية من (٩-١٢) سنة، ولدى ذوي التحصيل الدراسي الضعيف والمتوسط.
وتفسر الباحثة هذه النتائج بأن مشكلات الكفيف لا ترتبط بكف البصر مباشرة، بقدر ارتباطها بموقف الأسرة والمجتمع من الكفيف بوجه عام.
فالتناقض الكبير الذي يجده الكفيف بين المعاملة التي يلقاها في البيت، وهي تتسم غالباً بالاستجابة لكل مطالبه وتوفير احتياجاته فيزداد اقتناعاً بعجزه، والمعاملة التي يلقاها من

الأطفال أو زملائه المبصرين وهي تسم بالقسوة وبين هذين النقيضين يعيش الكفيف في عزلة و انطوائية.

وإن عدم مقدرة الكفيف على التكيف مع البيئة، نتيجة لرفض المساعدة التي تقدم إليـه، لأنـه يرفض عجزه تماماً، مما يؤدي إلى نمو الشخصية القسرية، وهناك كفيف يتقبل عجزه لكنـه يرفض المساعدة، مما يؤدي إلى نمو الشخصية الانسحابية، والرغبة في العزلة عن المجتمع. (حسين، ٢٠٠٣، ص٤٢)

كما تفسر الباحثة انتشار المشكلات السلوكية لدى الإناث (الكفيفات والعاديات) بصورة أكبـر من انتشارها لدى الذكور (المكفوفين والعاديين)، إلى أن الإناث في مجتمعنا يتعرضن لضغوط أكثر من الذكور، بحكم جنسهن فهن محرومات ومقيدات أكثر من الذكور الأمر الذي يجعلهن عرضة للمشكلات أكثر منهم.

وقد اختلفت نتيجة هذه الدراسة بالنسبة للتلاميذ العاديين مع نتائج الدراسات التالية:

دراسة البيلاوي، ١٩٩٠، دراسة ميلر وآخرون Miller et al , ١٩٨٢،

دراسة كيلي وآخرون Kelly et al ,١٩٧٩ ، دراسة shea, ١٩٧٨

دراسة ليونز وبور Lyons&power, ١٩٦٣،

فقد أظهرت هذه الدراسات بأن الذكور لديهم مشكلات أكثر من الإناث.

كما اختلفت هذه النتيجة بالنسبة للتلاميذ المكفوفين مع نتائج الدراسات التالية:

دراسة هيرشورين Hirshoren. ١٩٨٣، دراسة سنج وكوبر Singj& copper ١٩٨٢.

والتي أظهرت أن الذكور لديهم مشكلات سلوكية أكثر من الإناث.

كما اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة Brown. ١٩٨٣، والتـي أظهـرت أن الإنـاث الكفيفات لديهن مشكلات سلوكية أكثر من الذكور.

ولكن هذه الدراسات اتفقت بأن لدى التلاميذ المكفوفين والعاديين مشكلات سلوكية، كالعدوان، الغضب الشديد، الانسحاب الاجتماعي، القلق، الشرود والتشتت.

وتفسر الباحثة انتشار المشكلات السلوكية لدى الفئة العمرية الثانية من (٩-١٢) سنة، أكثر من انتشارها لدى الفئة العمرية الأولى من (٦-٩) سنوات، إلى أن هذه الفئة العمرية هـي فتـرة تمهيدية لمرحلة المراهقة، والتي تعتبر فترة حرجة في حياة الفرد، لما يطرأ عليها من تغيرات بيولوجية ونفسية واجتماعية، ولذلك الطفل في هذه المرحلة عرضـة لظهـور الكثيـر مـن المشكلات السلوكية.(الجسماني، ١٩٩٤، ص١٨٣)

وكما تفسر الباحثة انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ (المكفوفين والعـاديين) مـن ذوي التحصيل الدراسي المنخفض (الضعيف والمتوسط) بصورة أكبر من انتـشارها لـدى بقيـة المستويات، إلى أن التحصيل الدراسي يعتبر عاملاً ذا دلالة على وجود مشكلات سلوكية على

الرغم من صعوبة العلاقة السببية، فقد وجد ستنت (Stenett) أن ذوي المشكلات السلوكية ممن وصلوا إلى الصف الخامس الابتدائي كانوا متأخرين صفاً عن رفاقهم، وفي دراسة أخرى قام بها بور (Bower, ١٩٧٨)، وجد أن تحصيل الأطفال ذوي المشكلات السلوكية في القراءة والحساب كان أقل من أقرانهم.(يحيى، ٢٠٠٣، ص٢٥)

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج عدة دراسات منها:

دراسة صالحة (٢٠٠٧): التي أشارت إلى وجود مشكلات العدوان، الانطواء، القلق لدى المعاقين بصرياً.

دراسة أبو مصطفى (٢٠٠٦): التي أظهرت أن أكثر المشكلات السلوكية شيوعاً لدى الأطفال العاديين من عمر (٦-١٢) سنة، هي: تشتت الانتباه بسرعة، إهمال الواجبات المدرسية، صعوبة إتمام الواجبات المدرسية، صعوبة إنهاء التلميذ العمل الذي بدأه، العدوان.

كما اتفقت مع نتائج الدراسة التي قامت بها وزارة المعارف السعودية (٢٠٠٤): التي أظهرت بأن أكثر المشكلات السلوكية شيوعاً لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية هي: إهمال الواجبات المدرسية، الكذب.

واتفقت مع نتائج دراسة أبو فخر (٢٠٠٠): التي أظهرت بأن التلاميذ المكفوفين لديهم صعوبات دراسية، وقد احتلت الصعوبات المدرسية المرتبة الثانية في الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ المكفوفين.

وقد اتفقت أيضاً مع دراسة عبد الرحمن (١٩٩٨): التي أشارت إلى أن المشكلات المدرسية من المشكلات الشائعة لدى التلاميذ في مرحلة الطفولة المتأخرة.

ثالثا: مناقشة نتائج السؤالين الخامس والسادس:

أما بالنسبة لهذين السؤالين الذين يدوران حول وجود فروق في المشكلات السلوكية لدى التلاميذ (المكفوفين والعاديين)، بتقدير التلاميذ ثم بتقدير معلميهم.

وقد بينت نتائج هذه الدراسة فيما يتعلق (بتقدير التلاميذ)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين التلاميذ المكفوفين والعاديين، في مشكلة الانسحاب الاجتماعي لصالح التلاميذ المكفوفين، وفي مشكلة الحساسية الزائدة لصالح التلاميذ العاديين.

كما بينت النتائج فيما يتعلق (بتقدير المعلمين) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين التلاميذ المكفوفين والعاديين في مشكلتي: القلق والانسحاب الاجتماعي، وذلك لصالح المكفوفين.

أما في الدرجة الكلية، لم تظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية بين التلاميذ المكفوفين والعاديين.

وبمقارنة النتائج (بتقدير التلاميذ والمعلمين)، نجد أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية بين التلاميذ المكفوفين والعاديين، ولكن ظهرت مشكلة الانسحاب الاجتماعي لدى المكفوفين (بتقدير التلاميذ ومعلميهم)، كما ظهرت مشكلة القلق لديهم (بتقدير المعلمين).

وظهرت مشكلة الحساسية الزائدة لدى التلاميذ العاديين، وذلك (بتقدير التلاميذ أنفسهم).

وباستعراض النتائج يمكننا القول بأن التلاميذ المعاقون بصرياً، لا يختلفون عن نظائرهم المبصرين، بشكل ملحوظ في القدرة أو الشخصية ،فالأفراد المعاقون بصرياً يتمتعون بكافة الخصائص التي يمكن أن تتمتع بها أية مجموعة من الناس، فليس لديهم سمات أو صفات تخصهم لوحدهم كمعاقين بصرياً، ولا يظهرون ردود فعل تقليدية لكونهم معاقين بصرياً، لكن الإعاقة تؤثر على بعض مظاهر النمو الاجتماعي والانفعالي. (Scholl, ١٩٨٦).

وتشير نتائج الدراسات التي أجريت في هذا المجال بدءاً من دراسات موهل (١٩٣٠) وبراون (١٩٣٨)، وسومرز (١٩٤٤) وحتى دراسات أكثر حداثة، فتحي السيد عبد الرحيم (١٩٦٩)، إبراهيم قشقوش (١٩٧٢)، عفاف محمد (١٩٨٨)، (١٩٩٣) Evans.

(١٩٩٣)، Dodds، نعمات عبد الخالق (١٩٩٤)، إلى أن المعوقين بصرياً يغلب أن تسيطر عليهم مشاعر الدونية، القلق والصراع، عدم الثقة بالنفس، والشعور بالاغتراب وانعدام الأمن، والإحساس بالفشل والإحباط، وانخفاض تقدير الذات، واختلال صورة الجسم، والنزعة الاتكالية، وهم أقل توافقاً شخصياً واجتماعياً، وأقل تقبلاً للآخرين وشعوراً بالانتماء للمجتمع من المبصرين، كما أنهم أكثر انطواء، واستخداماً للحيل الدفاعية في سلوكهم، كالكبت والتبرير والتعويض والانسحاب، كما أنهم أكثر عرضة من المبصرين للإضطرابات الانفعالية، وللشعور باليأس نتيجة القلق نحو المستقبل، والنظرة السلبية نحو الذات.(القريطي، ٢٠٠٥، ص٣٧٣)

فالإعاقة البصرية تؤدي إلى تأثيرات سلبية على مفهوم الفرد عن ذاته، وعلى صحته النفسية، وربما أدت بالكفيف إلى سوء التكيف الشخصي والاجتماعي، والاضطراب النفسي نتيجة الشعور بالعجز والدونية والإحباط والتوتر، وفقدان الشعور بالطمأنينة والأمن، ونتيجة لآثار الاتجاهات الاجتماعية السالبة، كالإشفاق والحماية الزائدة والتجاهل والإهمال، مما يسهم في تضخيم شعورهم بالعجز والقصور والاختلاف عن الآخرين.(القريطي، ١٩٩٦، ص١٧٦)

وأشار (كمال سيسالم، ١٩٩٨، ص٧٦)، على أن العديد من الدراسات التي قام بها كل من بتريكس (petrucci,D. ١٩٥٣)، وزهران (Zahran, H, ١٩٦٥)، ووارين (Warren, H.

١٩٧٧)، وكروس (Kraus, R. ١٩٧٨)، والتي بحثت العلاقة بين الإعاقة البصرية والأمراض العصابية، انتهت إلى أن هذه الأمراض تنتشر بين ذوي الإعاقة البصرية بدرجة أكبر من انتشارها بين المبصرين، وأن أكثر الأمراض العصابية انتشاراً بين ذوي الإعاقة البصرية هو "القلق".

هذا وتوصل (رشاد عبد العزيز، ١٩٩٤) إلى النتيجة السابقة من خلال دراسته: للأمراض العصابية للمعاق بصرياً، فقد وجد أن ذوي الإعاقة البصرية ينتشر بينهم الأمراض العصابية أكثر من المبصرين ومن بين تلك الأمراض القلق، والوسواس القهري، والرهاب، والأعراض السيكوسوماتية، والهيستريا، والاكتئاب.

أضيف إلى ذلك نتائج العديد من الدراسات التي أجريت في هذا المجال بدءاً من دراسة: بيومان (Bauman, M. ١٩٦٤) وهاردي (Hardy, R ١٩٦٧)، وسامية القطان (١٩٤٧)، وحمدي حسين (١٩٨٩)، وعبد العزيز الشخص (١٩٩٢)، وأحمد الشافعي (١٩٩٣).

وآمال نوح (١٩٩٥)، والتي أشارت جميعها إلى أن ذوي الإعاقة البصرية يغلب عليهم مشاعر القلق، والصراع والدونية، والسلبية، وعدم الفئة بالنفس، واختلال صورة الجسم، والانطواء، وأن هذه الثقة أكثر استخداماً للحيل الدفاعية كالكبت والتبرير والتعويض والانسحاب، كما أنهم أكثر عرضة للإضطرابات الانفعالية. (الببلاوي، ٢٠٠١، ص٢١ و ٢٢)

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه الدراسات التالية:

دراسة أبو مصطفى (٢٠٠٦): التي أظهرت أن من أكثر المشكلات السلوكية الشائعة لدى الأطفال من عمر (٦-١٢) سنة، السلوك الانسحابي، النشاط الزائد، السلوك الاجتماعي المنحرف، السلوك العدواني، سلوك التمرد في المدرسة.

دراسة أبو فخر (٢٠٠٠): وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن الصعوبات الانفعالية والاجتماعية، احتلت المرتبة الأولى من حيث حجم وجودها عند المكفوفين وقد بلغت نسبتها ٥٨,٨٧% وقد توزعت الصعوبات الانفعالية والاجتماعية كالتالي: الخوف ٣٢,٢٥%، الخجل ٣٠,٦٤% القلق ١٦,١٢%، العدوان ٩,٨٦%، الكذب ٧,٢٥%، السرقة ٤,٣%.

دراسة عبد الرحمن (١٩٩٨): أظهرت نتائجها أن أكثر المشكلات شيوعاً في مرحلة الطفولة المتأخرة هي المشكلات السلوكية ومشكلات النوم، والمخاوف المرضية، والقلق.

دراسة وريكات والشحروري (١٩٩٦): وأشارت نتائجها إلى أن أبرز المشكلات السلوكية التي ظهرت لدى الطلبة المكفوفين كانت: الحساسية الزائدة، السلوك الاعتمادي، سلوك الشرود والتشتت، الشعور بالقلق، السلوك النزق، السلوك المتخاذل والانسحاب من المشاركة الاجتماعية.

دراسة محمود (١٩٨٩): والتي هدفت إلى الكشف عن أهم المشكلات الجسمية والنفسية والاجتماعية والتعليمية التي يعاني منها أطفال القسم الداخلي، من الذكور والإناث في المرحلة الابتدائية، وانتهت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها المشكلات التي تدور حول شعور الفرد بالعزلة والانطواء، وإحساسه بالعجز لعدم قضاء حاجاته وافتقاره إلى الحب والحنان.

دراسة أنطوانيت (Antoinette. ١٩٨٧): التي أظهرت نتائجها وجود أنماط سلوكية مشتركة لدى الأطفال المكفوفين مثل: العدوان، الانسحاب، القلق، النشاط الزائد، والخجل.

دراسة تير (Tear, ١٩٨٤): وقد أشارت نتائجها إلى وجود بعض مشكلات التوافق لدى الأطفال المكفوفين في المرحلة الابتدائية مثل: السلوك المضاد للمجتمع، الخجل، الانطواء المتمركز حول الذات، القلق.

دراسة ستيفز (Stevens, ١٩٨٣): التي أظهرت نتائجها ارتفاع درجات الانطوائية و العصابية، وعدم الاستقرار الحركي لدى الأطفال المكفوفين في المرحلة الابتدائية.

دراسة براون (Brown, ١٩٨٣): التي أشارت نتائجها إلى أن المراهقين المكفوفين، أكثر تعرضاً للإضطرابات والضغوط النفسية من المراهقين المبصرين، لأن فقدان البصر يؤدي إلى سوء تكيف، كما أظهرت أن المكفوفين أكثر ميلاً للانطواء،وأكثر تعرضاً للقلق والتوتر والاضطرابات.

دراسة هيرشورين (Hirshoren ١٩٨٣): والتي أظهرت نتائجها أن الأطفال والشباب المكفوفين يعانون من بعض المشكلات السلوكية مثل: العدوان، الخجل، الانطواء، الغيرة، عدم الطاعة.

كما أظهرت النتائج أيضاً أنهم يتسمون بعدم الكفاءة الاجتماعية.

دراسة سنج وكوبر (Singh & Copper, ١٩٨٢): والتي أشارت نتائجها إلى أن الأطفال المكفوفين لديهم مشكلات: العدوان، الخجل، التمرد، عدم الاتزان الانفعالي، عدم مساعدة الآخرين، القلق، أحلام اليقظة، سوء التكيف العام.

رابعا: مناقشة نتائج السؤالين السابع والثامن:

فيما يتعلق بنتائج السؤالين السابع والثامن، اللذين يدوران حول الفروق في المشكلات السلوكية بين التلاميذ المكفوفين والعاديين وفق متغيرات: الجنس، العمر، التحصيل الدراسي.

(وذلك بتقدير التلاميذ ومعلميهم).

وبمقارنة النتائج للتلاميذ المكفوفين والعاديين (بتقدير التلاميذ وبتقدير معلميهم) نجد أنه: في

متغير الجنس:

النتائج بتقدير التلاميذ:

أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في مشكلة التمرد لصالح التلميذات الكفيفات، كما أظهرت فروقاً دالة إحصائياً في الدرجة الكلية لصالح الإناث الكفيفات.

أما بالنسبة للتلاميذ العاديين فلم تُظهر النتائج فروق دالة إحصائياً في المشكلات السلوكية بين الذكور والإناث، كما لم تظهر فروقاً ذات دلالة في الدرجة الكلية.

النتائج بتقدير المعلمين:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية بين الذكور والإناث المكفوفين، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية.

وأظهرت أيضاً لدى التلاميذ العاديين، فروقاً ذات دلالة إحصائية في مشكلة اللامبالاة لصالح الذكور، كما أظهرت عدم وجود فروق في المشكلات السلوكية بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية.

وبالعودة للتراث النظري تفسر الباحثة هذه النتائج: إن من أبرز العناصر المؤثرة في حياة الطفل ونموه النفسي، هو ما يزخر به المحيط الاجتماعي، من مجموعة الناس حوله، من والديه، وإخوته وأقاربه وأصدقائه وأقرانه وجيرانه.

إن علاقات الطفل المتنامية بمن حوله من الناس، وطبيعة استجابتهم وطريقته في التعامل والتفاعل معهم، تؤدي إلى نمط من الأواصر والعلاقات بين الطفل والبيئة.

وإن لكل بيئة أسرية ضوابط وأعراف سلوكية، وتختلف الأسر عن بعضها البعض في التقيد والالتزام بحدود الاعتبارات والقيود السائدة بين أفرادها، وقد يختلف أو يتغير موقف العائلة ذاتها في سلوك مت من حين لآخر، فيكون ذلك التصرف مقبولاً في مرحلة معينة وغير مقبول في وقت آخر.

ونتيجة فشل الطفل في مواكبة الاعتبارات السلوكية، السائدة في العائلة والمجتمع، يضطرب سلوك الطفل، وهذا غالباً ما يكون نتيجة لفشل في إرساء نواميس سلوكية تربوية، راسخة وواضحة ضمن إطار الأسرة، وهناك رأي يقول: «لا يوجد طفل مضطرب، بل توجد أسرة مضطربة.......» إن هذا الرأي يعد جانباً كبيراً ومهماً من الحقيقة.

كما أن التكوين النفسي للطفل، يرتبط بالتكوين الفسيولوجي، وسلامة الجسم، فالأطفال الأسوياء بدنياً ونفسياً، أقل عرضة للوقوع في مشكلات أو اضطرابات نفسية، فمن المعروف أن الطفل العنيد أو الغضوب، يفقد سيطرته على سلوكه تجاه الضغوط النفسية، أكثر من الطفل غير القلق الودود.(الشربيني، ٢٠٠٢، ص١٢)

والأطفال المكفوفون، إذا ما توافرت لهم ظروف الرعاية المناسبة، ينشأ لديهم سلوك سليم، أما إذا حرموا من ذلك، وتعرضوا للاستهزاء والسخرية، تكون النتيجة ظهور المشكلات السلوكية.

ومما سبق نستطيع القول: بأنه لا توجد مشكلات سلوكية خاصة بالذكور، ومشكلات سلوكية خاصة بالإناث، بشكل قاطع سواء أكانوا عاديين أم مكفوفين، إذ أن المحيط الصغير (الأسرة) والمحيط الكبير (المدرسة والمجتمع)، هما اللذان يساهمان بشكل في تحديد المشكلات السلوكية للفرد سواء كان ذكراً أم أنثى.

فمشكلة التمرد التي ظهرت لدى الإناث الكفيفات، والمشكلات السلوكية التي ظهرت لدى الإناث أكثر من لدى الذكور، ما هي إلا تأكيداً على ما سبق، فالإناث في مجتمعنا يتعرضن لضغوط أكثر من الذكور بحكم جنسهن.

إن الخوف من المجتمع واتجاهاته، يدفع الأسرة إلى الحد من خروج الفتاة وانخراطها بالمجتمع المحلي، كما أن تعرض الإناث للإساءة الجسدية والنفسية، مثل التعليقات الجارحة والضرب والتحرشات، تجعل الأهل يضيقون الخناق عليها، فلا تخرج إلا مع مرافق، وإن عدم تفهم الأسرة لوضع وحاجات الفتاة الكفيفة والقصور في مساعدتها، وعدم الإيمان بقدرتها على الاستقلالية.(الحديدي، ٢٠٠٥، ص١٦)

كل هذه الأمور تجعل من الفتاة غير قادرة على اكتساب القدرات، والخبرات اللازمة لمواجهة تحديات الحياة، وسيعود ذلك إلى جعلها اعتمادية تشعر بالخوف والقلق على وضعها ومستقبلها، أو إلى جعلها متمردة كنوع من التعبير والتنفيس عما تعاني منه.

كما تفسر الباحثة ظهور مشكلة اللامبالاة لدى التلاميذ الذكور العاديين، بالتوضيح أولاً بمعنى اللامبالاة، والتي تعني عدم الاهتمام، التشوش، عدم الترتيب، الافتقار للنظافة والأناقة وللدقة والترتيب، عدم الاهتمام بالمظهر وبالحاجيات الخاصة والواجبات المدرسية.

إن الأطفال فوضويون بشكل عام، والآباء الذين يتوقعون من الطفل أكثر من طاقته يشعرون غالباً بالغضب وخيبة الأمل، أما التوقعات الواقعية والوعي بطبيعة نمو الطفل وبسلوك من هم في مثل سنة تساعد الآباء والمعلمين كثيراً.

وبما أن الأطفال لا يولدون ولديهم رغبة في النظافة والترتيب والاهتمام، بما عليهم من واجبات، فإن قيمة هذه الأشياء يتم اكتسابها من خلال التعلم، ومن خلال الأسرة، وربما يكون هؤلاء الأطفال قد نشأوا في بيوت فوضوية وغير مرتبة، وغير مهتمة بالعلم وبقيمة العلم، وهناك أطفال لا يملكون الدافعية الكافية لتعلم مهارات التنظيم، ويمكن أن ينتج نقص الدافعية من مصادر عدة، ولكن بشكل عام يبدو الأطفال كسولين وغير مهتمين، وغالباً ما يأتي عدم اهتمامهم ولا مبالاتهم من أنهم لم يلقوا تعزيزاً إيجابياً من قبل الأبوين.

وهناك تقديرات تشير إلى أن ما بين ١٥% ــ ٤٠% من الأطفال تحصيلهم متدنٍ، وتدني التحصيل أكثر انتشاراً بين الأولاد منه بين البنات، إن تدني التحصيل في المدرسة يبدأ في وقت مبكر، وغالباً ما يزداد سوءاً إذا لم تتم معالجته بفعالية، والأطفال ضعيفي التحصيل يهربون من المدرسة، ويقدمون واجباتهم المدرسية متأخرين أولا يقدمونها أبداً، ولا يؤدي شعورهم بالإحباط أو الصراع إلى استثارتهم بشكل إيجابي لحل المشكلة، بل يؤدي إلى ضعف الدافع نحو مواجهتها.

إن كثيراً من الأطفال لا يجدون معنى شخصياً في المنهاج (الأكاديمي)، والأطفال الذين يأتون من خلفيات محرومة هم بشكل خاص عرضة لضعف الدافعية للدراسة، وكثيراً من الأطفال، لا توجد لديهم دافعية لأن المدرسة لا تلبي حاجتهم أو ميولهم الخاصة، ويصف المعلمون الأطفال منخفضي الدافعية بأنهم لا يبدون اهتماماً بالأشياء والعلاقات، وتثبط همتهم بسرعة، ولا يجدون في المدرسة شيئاً يجذب انتباههم لفترة طويلة، ولا يبدون حماساً في المواقف التي تستثير اهتماماً لدى زملائهم.(شيفر وميلمان، ٢٠٠١، ص٥٧٥)

وقد اتفقت هذه النتائج مع ما توصلت إليه الدراسات التالية:-

دراسة صالحة (٢٠٠٧)، التي أشارت إلى أن الإناث الكفيفات لديهن مشكلات سلوكية وانفعالية أكثر من الذكور.

دراسة الفرح (٢٠٠٦)، دراسة وريكات والشحروري، (١٩٩٦)، التي أظهرت بأن الإناث الكفيفات لديهن قلق وحساسية زائدة أكثر من الذكور.

دراسة براون (Brown ١٩٨٣)، والتي أظهرت أيضاً أن الإناث الكفيفات لديهن مشكلات سلوكية أكثر من الذكور.

كما اختلفت هذه النتائج مع نتائج عدة دراسات منها:

دراسة هيرشورين (Hirshoren, ١٩٨٣)، ودراسة سينج وكوبر (Singh and Copper,١٩٨٣)، والتي أظهرت بأن الذكور المكفوفين لديهم مشكلات سلوكية أكثر من الإناث الكفيفات.

أما بالنسبة للتلاميذ العاديين، فقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الببلاوي، (١٩٩٠)، والتي أشارت إلى أن مشكلات نقص الدافعية لدى الذكور أكثر منها لدى الإناث كما جاءت مشكلات نقص الدافعية في المرتبة الثانية من حيث ترتيبها ضمن المشكلات السلوكية عند الأطفال، وكانت أكثر المشكلات شيوعاً لديهم هي التبرم والملل ونقص الاهتمام بالعمل المدرسي.

في متغير العمر:

النتائج بتقدير التلاميذ:

أظهرت النتائج فروق دالة إحصائياً لدى التلاميذ المكفوفين في مشكلتي: القلق والعدوان وذلك لصالح الفئة العمرية الثانية من (٩-١٢) سنة.

كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئتين في الدرجة الكلية.

وأظهرت أيضاً لدى التلاميذ العاديين فروقاً ذات دلالة إحصائية في مشكلتي: التمرد والغضب الشديد،لصالح الفئة العمرية الأولى من (٦-٩)سنوات، وفي مشكلتي: القلق والشرود والتشتت لصالح الفئة العمرية الثانية من (٩-١٢) سنة.

كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية بين الفئتين الأولى والثانية.

النتائج بتقدير المعلمين:

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى التلاميذ المكفوفين في مشكلتي: القلق والانسحاب الاجتماعي لصالح الفئة العمرية الثانية من (٩-١٢) سنة، وفي مشكلتي: الغضب الشديد واللامبالاة لصالح الفئة العمرية الأولى من (٦-٩) سنوات.

كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئتين الأولى والثانية في الدرجة الكلية.

وباستعراض نتائج المقارنة وفقاً لمتغير العمر:

أظهرت نتائج التلاميذ ومعلميهم(المكفوفين والعاديين)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية في الدرجة الكلية بين الفئة الأولى من (٦-٩) سنوات، والفئة الثانية من (٩-١٢) سنة.

كما أظهرت النتائج لدى المكفوفين فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الفئة الثانية من (٩-١٢) سنة في مشكلات: القلق، الانسحاب الاجتماعي، العدوان. وذلك (بتقدير التلاميذ ومعلميهم) وظهور فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلتي: الغضب الشديد واللامبالاة – لصالح الفئة الأولى من (٦-٩) سنوات، (بتقدير معلميهم).

كما أظهرت لدى التلاميذ العاديين (بتقدير التلاميذ ومعلميهم)، فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الفئة الأولى من (٦-٩) سنوات في مشكلات: التمرد والغضب الشديد واللامبالاة.

كما أظهرت فروقاً لصالح الفئة الثانية من (٩-١٢) سنة في مشكلات: القلق، والشرود والتشتت، والعدوان.

وتفسر الباحثة هذه النتائج سواء للتلاميذ المكفوفين أم العاديين، بأن المرحلة العمرية من السنة السادسة إلى السنة الثانية عشرة والتي يطلق عليها المربون مرحلة المدرسة الابتدائية، إذ يذهب الطفل إلى المدرسة الابتدائية ليجد نفسه في محيط جديد وتبعات جديدة، حيث يقضي معظم وقته في جو اجتماعي جديد، يتطلب منه مطالب معينة، تعتبر أساساً لتكيفه الاجتماعي والانفعالي.

وتعتبر هذه المرحلة مرحلة إتقان للمهارات الحركية واللغوية التي اكتسبها في السنوات السابقة، فالطفل كثير النشاط والحركة، يقضي جل وقته خارج المنزل في اللعب مع أقرانه دونما إنهاك أو تعب، وتمتاز هذه المرحلة بنمو جسمي بطيء إلى درجة أطلق عليها البعض مرحلة الطفولة الهادئة، وكأنها توطئة لحدوث تغيرات عنيفة في المرحلة اللاحقة وهي المراهقة.

وفي هذه المرحلة يتم تعلم المهارات اللازمة للقراءة والكتابة والحساب، وتمتاز هذه المرحلة بنمو الشعور بالكفاءة في مقابل الدونية من وجهة نظر «أريكسون» فإن حقق الطفل نجاحات كثيرة، سينمو لديه الشعور بالكفاءة وإن فشل في محاولاته تنمو لديه مشاعر الدونية، ويلعب الوالدان والمدرسة والمدرسون، دوراً كبيراً في نمو هذه المشاعر.(عقل، ١٩٩٨، ص١٩٦)

ولقد ذكر الباحثون أن هناك عدداً من المطالب التي يجب أن يتعلمها أو يكتسبها الطفل، إذا ما أراد التوافق مع بيئته توافقاً سليماً، ويمكن تلخيص هذه المطالب فيما يلي:

١- تعلم المهارات الحركية اللازمة للألعاب وألوان النشاط العادية، ويقصد بذلك اكتساب المهارات الحركية التي تعينه على القفز والجري والنشاطات الأخرى، واستخدام الأيدي والأرجل بشكل جيد في هذه المهارات.

٢- بناء اتجاهات سليمة نحو الذات ككائن عضوي تام، ويتضمن ذلك تكوين عادات العناية بالجسم والنظافة وتكوين نظم واقعية سليمة نحو الجسم.

٣- تعلم إنشاء العلاقات مع الأقران وتحقيق الانسجام معهم، ويتضمن ذلك تعلم أصول الأخذ والعطاء التي تقوم عليها الحياة الاجتماعية، وتعلم تكوين الصداقات.

٤- تعلم الدور الذي يليق بالجنس الذي ينتمي إليه الفرد، ويتضمن ذلك تعلم الأدوار المطلوبة من كل جنس، وتوحد الفرد مع بني جنسه، والانتباه إلى حالات الشذوذ لمعالجتها.

٥- تعلم المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب، ويتمثل ذلك في تكوين الاستعداد للتعلم واكتساب مبادئ الكتابة والقراءة والحساب.

٦- تكوين الضمير ومعايير الأخلاق والقيم، ويتمثل ذلك في بدء تكوين معايير أخلاقية وأنماط سلوكية مرغوبة تكون تمهيداً لنشأة الضمير.

٧- تعلم المهارات اللازمة للتعامل مع شؤون الحياة اليومية، ويتمثل ذلك في تزويد التلاميذ بمجموعة من الأفكار والمهارات التي تعينهم على التفكير في معالجة شؤون حياتهم اليومية.

٨- تكوين اتجاهات سليمة نحو الجماعات والمؤسسات الاجتماعية، ويتمثل ذلك في بناء ممارسات سليمة نحو الجماعات المختلفة، واحترام حقوقهم وتقدير المؤسسات الاجتماعية والتعاون معها.(فهمي، ١٩٧٩، ص٨٢)

ومما سبق نستطيع القول، ونفسر النتائج، على أن التلاميذ المكفوفين والعاديين بالفئة العمرية من (٦-٩) سنوات، والذين ظهر لديهم تمرد وغضب شديد ولامبالاة، بأنهم في هذه المرحلة العمرية مطلوب منهم إتقان مهارات القراءة والكتابة والحساب، الأمر الذي يشكل عبئاً ثقيلاً إذ أنهم في هذه العمر يميلون إلى حب اللعب واللهو، فهذا الأمر يجعلهم يشعرون بالضيق فيعبرون عن ذلك بالغضب الشديد والتمرد أو باللامبالاة، وبالإضافة إلى أن بعض المعلمين لا يبذلون جهداً على هؤلاء الأطفال في مساعدتهم على تجاوز هذه المرحلة التأسيسية والشاقة على المعلمين والأهل والتلاميذ أنفسهم، الأمر الذي يجعلهم غضوبين متمردين أولا مباليين عندما لا يستطيعون تحقيق الغاية المرجوة منهم.

كما أن هذه المرحلة، هي بداية تكوين الضمير ومعايير الأخلاق والقيم، وبداية تعلم المهارات اللازمة، للتعامل مع شؤون الحياة اليومية، فهذه الأمور مجتمعة تجعل هذا الطفل مثقلاً بالتعليمات والإرشادات، والمتابعة والترغيب والترهيب، الأمر الذي يشكل ضغطاً عليه فيعبر عن ذلك بالغضب والتمرد أو اللامبالاة.

أما بالنسبة للتلاميذ من المرحلة العمرية الثانية والتي تعرف بمرحلة ما قبل المراهقة من (٩-١٢) سنة من المكفوفين والعاديين والذين ظهرت لديهم مشكلات سلوكية: القلق والعدوان والشرود والتشتت لدى التلاميذ العاديين، والقلق والعدوان والانسحاب الاجتماعي لدى التلاميذ المكفوفين، فإن سبب ظهور هذه المشكلات أكثر من غيرها يعود إلى اعتبارات كثيرة منها:

إن الطفل في هذه المرحلة بحاجة إلى الأمن النفسي، وهي من أهم الحاجات الانفعالية والتي تعني شعور الطفل بأنه محبوب، ومتقبل من الآخرين ويعامل بدفء ومودة، وأن توافق الفرد في مراحل نموه المختلفة يتوقف على مدى شعوره بالأمن في طفولته، فإذا تربى في جو أمن ودافئ فسوف ينمو نمواً سليماً، أما فقدان الشعور بالأمن عند الأطفال فإنه يؤدي إلى سوء التوافق النفسي والاجتماعي.

وقد أوضحت دراسات علم النفس الاكلينكي أن العصابين والجانحين يكونون مدفوعين بدرجة كبيرة، للبحث عن إشباع حاجاتهم إلى الأمن، ويظهر ذلك في مظاهر سلوكية سلبية كالقلق والتوتر الزائد، ويلجؤون إلى حيل دفاعية غير سوية كأحلام اليقظة والعدوان وغيرها.

(Cole & Hall, ١٩٧٠, p:٢٢٠)

كما أن طبيعة الإعاقة البصرية وما تفرضه من واقع معين على حياة الفرد المعوق بصرياً، تجعله يعيش في بيئة محدودة ومقيدة، فالطفل الكفيف يعيش في صراع بين الدافع إلى الاستقلال والدوافع إلى الرعاية، فهو يرغب من جهة أن تكون له شخصيته المستقلة دون تدخل من حوله ، ولكنه يدرك أنه مهما نال قسطاً من الاستقلال، فإنه سيظل محدوداً بدرجة لا يستطيع أن يتعداها، مرتبطاً بمن حوله لخدمته ورعايته في بعض الأمور التي لا يستطيع وحده إنجازها، وقد يدفعه هذا الصراع إلى الشعور بالقلق أو يدفعه إلى مزيد من الاعتماد والانطواء، أو قد يدفعه إلى التمرد والعدوان.

وبشكل عام تجدر الإشارة إلى أن المشكلات السلوكية والاجتماعية، لدى التلاميذ المكفوفين والعاديين، يلعب الدور الأساسي فيها الأسرة والمجتمع، فمشكلات الكفيف لا ترتبط بكف البصر مباشرة، بقدر ارتباطها بموقف الأسرة والمجتمع من الكفيف بوجه عام.

وقد أكد «كتسفورث إلى احتمالية وجود المشكلات لدى المعوقين بصرياً والتي تعزى إلى الطريقة التي يعامل بها المجتمع المعوق بصرياً، وعلى البيئة المحيطة به، وعلى المواقف التربوية المختلفة.

وقد اتفقت هذه النتائج بالنسبة للمكفوفين مع عدة دراسات منها:

دراسة أبو فخر (٢٠٠٠): وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن الصعوبات الانفعالية والاجتماعية احتلت المرتبة الأولى من حيث حجم وجودها عند المكفوفين، وقد بلغت نسبتها ٥٨,٨٧% وقد توزعت الصعوبات الانفعالية والاجتماعية كالتالي: الخوف ٣٢,٢٥%، الخجل ٣٠,٦٤%، القلق ١٦,١٢%، العدوان ٩,٦٨%، الكذب ٧,٢٥%، السرقة ٤,٣%.

دراسة وريكات والشحروري (١٩٩٦): وأشارت نتائجها إلى أن أبرز المشكلات السلوكية التي ظهرت لدى الطلبة المكفوفين كانت: الحساسية الزائدة، السلوك الاعتمادي، سلوك الشرود والتشتت، الشعور بالقلق، السلوك النزق (الغضب الشديد)، السلوك المتخاذل، الانسحاب من المشاركة الاجتماعية.

دراسة محمود (١٩٨٩): والتي هدفت إلى الكشف عن أهم المشكلات الجسمية والنفسية والاجتماعية والتعليمية التي يعاني منها أطفال القسم الداخلي من الذكور والإناث في المرحلة الابتدائية، وانتهت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها المشكلات التي تدور حول

شعور الفرد بالعزلة والانطواء، وإحساسه بالعجز لعدم قضاء حاجاته وافتقاره إلى الحب والحنان.

دراسة أنطوانيت (Antonette, ١٩٨٧): حيث أشارت إلى وجود مشكلات سلوكية لدى المكفوفين: كالانسحاب، النشاط الزائد، العدوان.

دراسة تير (Tear, ١٩٨٤): والتي كشفت عن وجود مشكلات سلوكية لدى التلاميذ المكفوفين مثل: القلق: الانطواء، العزلة، الخجل.

دراسة براون (Broun, ١٩٨٣): وقد أظهرت أن المكفوفين أكثر تعرضاً للإضطرابات والضغوط النفسية، وأن فقدان البصر يؤدي إلى سوء التكيف، وأن المكفوفين يميلون إلى الانطواء وإلى الشعور بالتوتر والقلق.

دراسة هيرشورين (Hirshoren, ١٩٨٣): وقد كشفت نتائج هذه الدراسة إلى أن الأطفال المكفوفين يعانون من مشكلات سلوكية: مثل الانطواء والخجل والقلق وعدم الطاعة والغيرة.

دراسة سنج وكوبر (Singh & Cooper. ١٩٨٢): وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود مشكلات سلوكية لدى المكفوفين: كالعدوان، القلق، الخجل، عدم الاتزان الانفعالي، وعدم الخضوع للسلطة، أحلام اليقظة....

دراسة شنتجر (Schnittiger, ١٩٨١): والتي أشارت نتائجها إلى وجود مشكلات سلوكية لدى المكفوفين: كالعدوان وعدم ضبط النفس و الانسحابية، والإحساس بالنقص والاكتئاب وعدم المرح وعدم الشعور بالأمن والتوتر.

كما اتفقت هذه النتائج بالنسبة للتلاميذ العاديين مع عدة دراسات منها:

دراسة أبو مصطفى (٢٠٠٦): والتي أظهرت أن من أكثر المشكلات السلوكية الشائعة لدى الأطفال من عمر (٦-١٢) سنة، السلوك الانسحابي، النشاط الزائد، السلوك الاجتماعي المنحرف، السلوك العدواني، سلوك التمرد في المدرسة.

دراسة عبد الرحمن (١٩٩٨): أشارت نتائجها إلى أن أكثر المشكلات شيوعاً في مرحلة الطفولة المتأخرة هي: المشكلات السلوكية، مشكلات النوم، والمخاوف المرضية، القلق.

دراسة (البيلاوي ١٩٩٠)

دراسة روزين، بان، كريمر. Rosen, Bahn, and Kramer, ١٩٦٤

دراسة لابوس ومونك. Lopouse & Monk. ١٩٦٤

دراسة ستينت. Stennett, ١٩٦٤

دراسة باور. Bower ١٩٧٠

وقد كشفت هذه الدراسات أن فترات الذروة في معدلات الإحالة للأطفال المشكلين إلى مراكز توجيه الطفل هي الفترة ما بين التاسعة إلى الخامسة عشرة.

في متغير التحصيل الدراسي:

النتائج بتقدير التلاميذ:

أظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية لدى التلاميذ المكفوفين في مشكلات: التمرد، العدوان، اللامبالاة، الشرود والتشتت، وذلك لصالح التلاميذ من ذوي التحصيل الدراسي الضعيف والمتوسط.

كما بينت النتائج وجود فروق في الدرجة الكلية دالة إحصائية في المشكلات السلوكية لصالح التلاميذ المكفوفين من ذوي المستويات التحصيلية المتدنية (الضعيف والمتوسط).

وأظهرت النتائج لدى التلاميذ العاديين فروقاً ذات دلالة إحصائية في مشكلات: العدوان، الانسحاب الاجتماعي، الغضب الشديد، الحساسية الزائدة، وذلك لصالح ذوي التحصيل الدراسي الضعيف.

في مشكلة الشرود والتشتت: كان الفرق لصالح التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي والضعيف والمتوسط والجيد.

في مشكلتي: اللامبالاة والتمرد، كانت الفروق لصالح التلاميذ من ذوي التحصيل الضعيف والمتوسط.

كما بينت النتائج وجود فروق في الدرجة الكلية دالة إحصائياً لصالح التلاميذ من ذوي المستويات التحصيلية المتدينة الضعيف والمتوسط.

النتائج بتقدير المعلمين:

أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية لدى التلاميذ المكفوفين في مشكلة اللامبالاة، وذلك لصالح التلاميذ من ذوي التحصيل الدراسي الضعيف.

في مشكلة الشرود والتشتت: كانت الفروق لصالح التلاميذ من ذوي التحصيل الدراسي الضعيف والمتوسط والجيد.

كما بينت النتائج وجود فروق في الدرجة الكلية، دالة إحصائياً في المشكلات السلوكية لصالح التلاميذ المكفوفين، من ذوي التحصيل الدراسي الضعيف والمتوسط.

كما أظهرت النتائج لدى التلاميذ العاديين فروقاً ذات دلالة إحصائية في مشكلات: القلق والتمرد، والغضب الشديد، واللامبالاة، وذلك لصالح التلاميذ من ذوي التحصيل الدراسي الضعيف والمتوسط.

وفي مشكلة الشرود والتشتت، لصالح التلاميذ من ذوي التحصيل الضعيف والمتوسط والجيد.

كما بينت النتائج وجود فروق في الدرجة الكلية دالة إحصائياً في المشكلات السلوكية لصالح التلاميذ من ذوي المستويات التحصيلية المتدنية الضعيف والمتوسط والجيد.

وباستعراض نتائج المقارنة وفقاً لمتغير التحصيل الدراسي:

نجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية في الدرجة الكلية لصالح التلاميذ المكفوفين والعاديين من ذوي التحصيل الدراسي الضعيف والمتوسط وذلك (بتقدير التلاميذ وبتقدير معلميهم) وظهرت لدى التلاميذ المكفوفين فروقاً ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لصالح التلاميذ من ذوي التحصيل الدراسي الضعيف والمتوسط، في مشكلات: التمرد، العدوان، اللامبالاة، الشرود والتشتت، وذلك بتقدير التلاميذ.

أما (بتقدير معلميهم):

فقد ظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية في مشكلة اللامبالاة، لصالح التلاميذ من ذوي التحصيل الدراسي الضعيف، كما ظهرت فروقاً ذات دلالة في مشكلة الشرود والتشتت لصالح التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي الضعيف والمتوسط.

أما بالنسبة للتلاميذ العاديين، فقد ظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية في مشكلات: العدوان، الانسحاب الاجتماعي، الغضب الشديد، الحساسية الزائدة، وذلك لصالح التلاميذ من ذوي التحصيل الدراسي الضعيف، كما ظهرت فروقاً ذات دلالة في مشكلتي اللامبالاة والتمرد لصالح التلاميذ من ذوي التحصيل الدراسي الضعيف والمتوسط، وظهرت فروق ذات دلالة في مشكلة الشرود والتشتت لصالح التلاميذ من ذوي التحصيل الضعيف والمتوسط والجيد. وذلك (بتقدير التلاميذ).

أما بتقدير معلميهم:

فقد ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات: القلق، التمرد، الغضب الشديد، اللامبالاة، وذلك لصالح التلاميذ من ذوي التحصيل الضعيف والمتوسط.

كما ظهرت فروق ذات دلالة في مشكلة الشرود والتشتت لصالح التلاميذ من ذوي التحصيل الدراسي الضعيف والمتوسط والجيد.

ومما سبق نستنتج بأن التلاميذ المكفوفين والعاديين الذين لديهم مشكلات سلوكية، هم تلاميذ تحصيلهم الدراسي منخفض (ضعيف ومتوسط) والعكس صحيح.

وتفسير الباحثة هذه النتائج بأن التلاميذ المكفوفين والعاديين لهم نفس الحاجات العامة مع مراعاة الاختلاف في طريقة تنفيذ عملية التعلم، وينفذ التلاميذ المبصرون والمعوقون بصرياً عادة بعض المهمات بنفس الطرق، بينما تنفذ مهمات أخرى بشكل مختلف، فالأطفال جميعاً يتعلمون الكتابة ولكن المبصرين مثلاً يستعملون القلم والورقة للكتابة، بينما يستعمل المعوقون بصرياً آلة بريل أو اللوح أو الآلة الكاتبة. إن عملية تنظيم المنهاج عملية حساسة جداً لتخطي المعيقات والمشكلات لذوي الإعاقة البصرية وحساسة لإبراز الإمكانات الحقيقية الواقعية للفرد، بالرغم من الضعف في القدرة البصرية. (الحديدي، ١٩٩٨، ص٢٠٩)

ونظراً لأن الفرد يقضي فترة طويلة نسبياً من حياته داخل المدرسة، فإن التوافق المدرسي يكتسب أهمية كبيرة في حياة الفرد، وتعد عملية التكيف المدرسي نتاجاً أساسياً لتفاعل الفرد مع عدد من العوامل:

وهي القدرة العقلية والتحصيلية وميوله التربوية واتجاهاته نحو النظام المدرسي وحالته النفسية وظروفه الأسرية بشكل عام: (نور، ١٩٨٩، ص١٠٢)

والتوافق المدرسي مصطلح حديث نسبياً وشأنه شأن التوافق العام، لم يتفق على تحديد مفهوم معين له، حيث تختلف تعريفاته تبعاً لوجهة نظر كل باحث، واهتماماته ونظرته إلى الموضوع. (حسونة، ١٩٨٩، ص٢٠٠)

ويقصد بالتوافق المدرسي، أن يكون الفرد متوافقاً مع بيئة المدرسية من إدارة ومدرسيين وزملاء ونظم ومناهج دراسية أو مع المناخ المدرسي بشكل عام وبصفة عامة أن تكون حياته المدرسية مصدر سعادة وإمتاع بالنسبة له.(قشقوش، ١٩٨٥، ص٩٥)

ومما لا شك فيه أن التلاميذ الذين لديهم مشكلات سلوكية يكون تحصيلهم الدراسي متدنٍ، كما قد يؤدي إلى فشلهم في الحياة المدرسية بصورة عامة.(عبد الله، ١٩٨٢، ص٨٥)

فالتلاميذ ذوي المشكلات السلوكية سواء المكفوفين والعاديين، هم تلاميذ يستجيبون لبيئاتهم بطريقة غير مقبولة اجتماعياً وغير مرضية شخصياً، وبأنهم تلاميذ غير منتبهين في الصف، بسبب شرودهم ولا مبالاتهم وغير منسجمين وغير مطيعين، لدرجة يفشلون باستمرار في تحقيق توقعات المدرّس، الأمر الذي يكون له تأثير على تكيفهم النفسي والاجتماعي وعلى نجاحهم الأكاديمي وعلى دافعيتهم للتعلم.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج عدة دراسات:

دراسة دوجلاس وآخرون (Douglas et. aL): اختار الباحثون مجموعة من الأطفال بعمر (١٥ سنة) حيث قسم هؤلاء الأطفال حسب درجة تكيفهم إلى مجموعتين عليا ودنيا، (٢٧%) منهم كانوا متكيفين بشكل جيد و (٢٨%) منهم غير متكيفين، وقد أظهرت المجموعتان فروقاً عالية في الأداء الأكاديمي المدرسي، ذلك أن الأطفال غير المتكيفين حصلوا على أدنى النتائج في مهارات مدرسية مختلفة، كالقراءة والرياضيات والقدرات اللفظية والقدرات غير اللفظية. (Herbert,١٩٧٤. P: ١٢٢)

وفي دراسة تتبعية لمدة ٤ سنوات قام بها ستننت (StenneTT): قارن في خلال التقدم التعليمي لمجموعتين: الأولى من الذين لديهم مشكلات سلوكية، والثانية من الذين ليس لديهم مشكلات سلوكية، ذكوراً وإناثاً، وجد الباحث أن مشكلات التحصيل لدى الطلبة الذين لديهم مشكلات سلوكية تتناسب طرداً مع انتقالهم إلى الصفوف العليا، وتظهر هذه المشكلة بوضوح أكبر عند الطلبة الذكور.(Shea, ١٩٧٨. P: ١٨٠).

وهناك دراسات أخرى يؤكد الباحثون من خلالهـا، إن تحـصيل الأطفـال ذوي المـشكلات السلوكية منخفض بشكل عام، ففي دراسة لكالفن وانسلي (CaLvin& Annesley) أجراها على (١٣٠) طفلاً لديهم مشكلات سلوكية، وجد أن (٨١%) منهم تحصيلهم منخفض في القراءة، و(٧٢%) كان تحصيلهم أقل من المتوقع في الرياضيات.

(Heward & Orlansy, ١٩٨٠. P: ٢٤٠)

أما دراسة كوفمان وروبس (Kouffman & Robis) فقد أشارا إلـى ارتبـاط قـوي بـين مشكلات التعلم والمشكلات السلوكية، حيث أن كثيراً من الأطفال الذين لديهم مشكلاتهم سلوكية لديهم أيضاً مشكلات دراسية في نفس الوقت، كذلك فـإن معظـم الأطفـال ذوي المـشكلات السلوكية، لا يحصلون عادة على المستوى المتوقع من عمرهم العقلي عند قيـاس تحـصيلهم الدراسي على اختبار مقنن، ويضع "كوفمان" المسؤولية كاملة على عاتق المدرس والمدرسـة في انخفاض التحصيل الدراسي للأطفال ذوي المشكلات السلوكية وذلـك لعـدم مراعـاتهم للجوانب التالية:

أ- عدم مراعاة المدرسين للفروق الفردية

ب- توقعات المدرسين نحو الأطفال ذوي المشكلات السلوكية، غالباً ما تكون غيـر مناسبة.

ت- عدم متابعة وعدم علاج المدرس لجوانب القصور عند الطفل الذي لديه مـشكلة سلوكية.

ث-اقتصار التعليم على مهارات غير وظيفية.

ج- استخدام طرق مناسبة للتعزيز. (السرطاوي وسيسالم، ١٩٨٧، ص١٢٠)

دراسة بور (Bower): والتي أشارت نتائجها إلى أن الأطفال ذوي المشكلات السلوكية لديهم تحصيل دراسي منخفض. (Shea. ١٩٧٨.P: ١٨٢)

دراسة قدار و حسين ١٩٨٢: حيث وجدا أن سلوك المكفوفين يتصف باللامبالاة وعدم الاهتمام بالأنشطة الجماعية سواء داخل النشاط المدرسي أو خارجه وعدم الرغبة فـي النجـاح فـي المدرسة. (المطيري، ٢٠٠٥، ص٢١)

دراسة شنايدر (Schneider, ١٩٨٥): والتي أشارت إلى ارتباط التحصيل الدراسي المنخفض للطلاب المعوقين مع سوء التكيف الاجتماعي الصفي والسلوك المدرسي.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة الدراسة التي قام بها يوسف محمد، ١٩٩٢:

ومما سبق نستطيع القول أن نتائج التلاميذ ومعلميهم متوافقة بنسبة تؤكد مصداقية النتـائج وتعبيرها عما يعانيه هؤلاء التلاميذ في الواقع.

ومن خلال استعراض النتائج ومقارنتها، نجد أنه لا توجد مشكلات محددة تظهر لدى المكفوفين بشكل خاص بل جاءت المشكلات متوافقة مع المرحلة العمرية، ومتوافقة مع السبب فالتلاميذ المقصرون دراسياً، هم على الأغلب تلاميذ يعانون من مشكلات سلوكية، وهذا ما تؤكده الدراسات والاتجاهات التي تناولت هذا المجال، فالمبصرون الذين لديهم شرود وتشتت ولا مبالاة وتمرد وغضب... لديهم تقصير دراسي، فالمشكلات التي ظهرت لديهم متشابهة.

فالمشكلات السلوكية تؤثر على حياة الطفل بشكل كبير، حيث تؤثر على علاقاته مع أفراد الأسرة والرفاق، والتحصيل الأكاديمي، وبدون تدخل مؤكد، فإنه سيعيش في ألم انفعالي وعزلة، وسيترك المدرسة ويندمج في سلوكات ضد المجتمع. وقد أثبتت الدراسات أن التدخل في المدرسة من خلال تقديم الخدمات المناسبة، يساعد التلاميذ في تحسين مستواهم الأكاديمي وتقوية علاقاتهم والوصول إلى علاقات أفضل مع الآخرين. (يحيى، ٢٠٠٣، ص٢٠)

ومن جانب آخر فإن الإعاقة البصرية، تلعب دوراً في انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي، فالخصائص الأكاديمية، لا تقتصر على درجة وطبيعة استعداد المعاق بصرياً للنجاح في الموضوعات الدراسية فقط، بل تتعداها إلى كل ما هو مرتبط بالعمل المدرسي، مثل درجة المشاركة في الأنشطة الصفية و اللاصفية، وطبيعة التفاعل مع المدرسين والزملاء.

(السيد عبيد، ٢٠٠٠، ص١٥٤)

وقد لا يختلف اثنان على أهمية الدور الذي تلعبه حاسة البصر، فالمدخلات البصرية تلعب دوراً حيوياً في تعلم الإنسان ونموه، والإعاقة البصرية تعطل هذه المدخلات أو تحددها مما يجعل الإنسان مرغماً على الاعتماد على حاستي السمع واللمس، وبالرغم من أهمية المعلومات التي يتم التزود بها عبر هاتين الحاستين، إلا أنها توفر للشخص خبرات محدودة نسبياً نوعياً وكمياً.

وربما كانت هذه الحقيقة هي التي تكمن وراء إحساس الإنسان المبصر بأن المبصر بأن فقدان البصر شيء مروع، فالمبصرون يشعرون بأن عالم الشخص المكفوف عالم مظلم تماماً، ولكن هذا العالم ليس أقل إثارة من عالمنا جميعاً فكما تقول بارجا وايرين (Barraga and Erin) إن عالم الإنسان المكفوف يستثير لديه حب الاستطلاع والاستكشاف شأنه في ذلك شأن العالم المليء بالمثيرات والمعلومات البصرية بالنسبة للإنسان المبصر.

وإن وجه الشبه الرئيسي إن لم يكن الوحيد، بين الأشخاص المكفوفين هو كف البصر، فثمة فروق كبيرة بينهم، من حيث الخبرات والاهتمامات، والدوافع والمظاهر الاجتماعية والانفعالية، والعقلية والشخصية ولعل أوجه الشبه بين الشخص المكفوف والمكفوفين الآخرين ليست أقوى من أوجه الشبه بينه وبين المبصرين (Barraga and Erin. ١٩٨٣. P: ٩٢)

وقد تطرقت جيرالدين شول (Scholl) إلى هذا الموضوع بوضوح، حيث أشارت إلى أن المكفوفين يتمتعون بكافة الخصائص التي يمكن أن تتمتع بها أية مجموعة من الناس فليس لديهم أية سمات أو صفات تخصهم لوحدهم كمكفوفين، وهم لا يظهرون ردود فعل تقليدية لكونهم مكفوفين، فالمكفوفون شأنهم في ذلك شأن الناس جميعاً نتاج وراثتهم وبيئتهم الفرديتين وهم أفراد أولاً وقبل أي شيء، وبناء على ذلك فليس من الممكن تعميم أية خصائص عامة مشتركة للأشخاص الذين لديهم إعاقات بصرية. (Scholl, ١٩٨٦. P: ٤٤)

وإثر مراجعة متعمقة للدراسات والبحوث العلمية، ذات العلاقة بسيكولوجية الإعاقة خلصت رايت (Wright) في كتابها المعروف إلى استنتاج مفاده عدم توفر أدلة على ارتباط أية إعاقة بخصائص سيكولوجية محددة، أو أن شدة الإعاقة التي يعاني منها الإنسان ترتبط بمستوى التكيف النفسي لديه.(Wright. ١٩٨٢. P: ٦٧)

وقد كتب شونتز (Shontz) وهو الباحث المعروف في مجال سيكولوجية الإعاقة يقول:

لا أحد مسؤول يمكنه أن يزعم أن الإعاقة لا تؤثر بشكل مباشر على السلوك، هذا بالإضافة إلى أن التأثيرات السلوكية المباشرة تنطوي في العادة على مضامين وظيفية عامة بالنسبة لجميع الأشخاص الذين يعانون من الإعاقة نفسها.

على أن المتأمل في أدبيات سيكولوجية الإعاقة، سيدهشه التباين الملحوظ في الفروق الفردية على صعيد نوع التكييف مع الإعاقة ومستواه، فمن الواضح أن القيود الجسمية والوظيفية التي تقود شخصاً ما إلى الاعتمادية واليأس، تبعث في نفس شخص آخر الطموح والرغبة في الاستقلالية والنصح. (الحديدي، ١٩٩٨، ص٨٤)

ويشير لوينفيلد (Lowenfeld) في كتابه الشهير "الطفل المعوق بصرياً في المدرسة" إلى أن ردود الفعل الانفعالية والاجتماعية للأطفال المعوقين بصرياً تشبه ردود فعل الأطفال الآخرين على الرغم من أن عوامل مختلفة قد تكون مسؤولة في حالة الأطفال المبصرين ولا يتوفر أدلة عملية كافية على أم هناك فروقاً جوهرية بين المكفوفين والمبصرين من الناحية السيكولوجية.(Lowen Felol, ١٩٧٣,P:١٠٥)

ولكن الأمريكي كتسفورث (Cutsforth) وهو باحث مكفوف، كان من أوائل الذين أشاروا إلى أن الإعاقة البصرية تؤثر على التنظيم السيكولوجي الكلي للفرد. فقد كتب هذا الباحث في كتابه المعروف بعنوان "المكفوف في المدرسة والمجتمع" يقول أن كف البصر يغير ويعيد تنظيم الحياة العقلية للفرد بأكملها. وكلما حدث هذا الوضع المولد للإحباط مبكراً أكثر، كانت الحاجة إلى إعادة التنظيم أكثر. وإذا كان ذلك رأي "كتشفورت" فإن باحثين مكفوفون وآخرين لا يوافقونه الرأي، حيث يُصرّ هؤلاء على أن المكفوفين كمجموعة يتمتعون بالكفاية العقلية والاستقرار النفسي والتكيف الاجتماعي، وبذلك فإن حاجاتهم تشبه حاجات الناس المبصرين

العاديين الذين وجدوا أنفسهم في ظروف جسمية واجتماعية غير مواتية، وعلى أية حال، يؤكد "كتشفورت" أن سوء التوافق السيكولوجي الذي قد يحدث لدى الإنسان المكفوف غالباً ما ينجم عن طريقة معاملة المجتمع له.(Cuts forth. ١٩٥١, p: ٢٢٠)
وهناك زحم هائل من الأدلة المتناقضة فيما يتعلق بمستوى تكيف المكفوفين مقارنة بالأشخاص المبصرين، وبما أن البحث لا يقدم أدلة كافية تدعم الاعتقاد الشائع بأن المكفوفين يعانون من سوء التوافق، فليس أمام المتأمل في الأدبيات المتعلقة بسيكولوجية المكفوفين، إلاّ أن يخلص إلى استنتاج رئيسي مفاده أن المشكلات الشخصية ليست محصلة مباشرة لفقدان البصر ذاته.

خامسا: توصيات الدراسة:

يمكن من خلال نتائج الحالية أن تقدم مجموعة من التوصيات لمزيد من الاهتمام بالعاديين والمكفوفين كما يلي:

١- التأكيد على أهمية الكشف المبكر عن الإعاقة، وحث الأسرة على التحرر من الخوف والخجل والاعتراف بالإعاقة، والتعامل الواقعي معها.
٢- تأكيد أهمية دمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة مع أقرانهم العاديين مع توفير البيئة التربوية المناسبة.
٣- التركيز على أهمية تنمية المهارات الاجتماعية والأكاديمية وحل المشكلات لدى ذوي الحاجات الخاصة والعاديين في البيئة المدرسية.
٤- تدريب المعلمين على مهارات استخدام بعض الأساليب الإرشادية المناسبة في التعامل مع الأطفال ذوي الحاجات الخاصة وذلك من خلال أنشطة التعلم وخبراته.
٥- تضمين برامج إعداد معلمي رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية مقررات في التعرف والتشخيص والتدخل المبكر والاستراتيجيات الوقائية والعلاجية والتربوية والنفسية.
٦- تأكيد دور مؤسسات المجتمع المدني وجمعيات النفع العام في تقديم خدمات فعالة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة.
٧- ضرورة تدريب الآباء والأمهات على الأساليب الصحية لرعاية أبنائهم وتنمية مهاراتهم.
٨- التأكيد على أهمية دور الأسرة ومسؤولياتها الأساسية في تنشئة أبنائها وتشكيل شخصياتهم.

٩- دعوة الاختصاصيين والمعلمين إلى بذل جهود مضاعفة لتوعية أسر ذوي الحاجات الخاصة والعاديين من خلال برامج وأنشطة مناسبة.

١٠- الاهتمام بتبصير أولياء أمور الأطفال ذوي الحاجات الخاصة والعاديين بالخدمات المجتمعية المقدمة وأهمية الاستفادة منها.

سادسا: مقترحات الدراسة:

استناداً إلى الإطار النظري والدراسات السابقة، ونتائج الدراسة الحالية، يمكن الإشارة إلى عدد من الموضوعات التي تحتاج إلى إجراء دراسات للوقوف على نتائجها:

١- إجراء الدراسات والبحوث التي تعني بتقدير حجم إعاقات الطفولة ومعدلاتها، لتكون أساساً لبناء الخطط وتقديم الخدمات المجتمعة المناسبة.

٢- إعداد اختبارات خاصة بالمكفوفين.

٣- إعداد برنامج التدخل المبكر بهدف تحسين السلوك الاجتماعي لدى الكفيف.

٤- إعداد برامج تدريبية لتنمية بعض المواهب لدى الكفيف وأثرها على توافق الكفيف.

٥- القيام بدراسات المقارنة بين عدد من الإعاقات في مشكلاتهم السلوكية.

٦- إعداد برامج إرشادية لزيادة وعي الآباء والأمهات بكيفية رعاية أطفالهم المكفوفين.

سابعا: ملخص الدراسة باللغة العربية :

هدفت الدراسة الحالية إلى المقارنة بين التلاميذ المعوقين بصرياً والعاديين في بعض المشكلات السلوكية وعلاقتها بمتغيرات (الجنس، العمر، والتحصيل الدراسي)، وقد بلغ عدد أفراد الدراسة من التلاميذ المعاقين بصرياً (١٣٤)، (٨٤) منهم من الذكور و (٥٠) من الإناث، بينما بلغ عدد أفراد الدراسة من التلاميذ العاديين (٢١٢)، (١٠٤) منهم من الذكور و(١٠٨) من الإناث تراوحت أعمارهم ما بين (٦-١٢) سنة.

ولتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة بإعداد قائمتين لرصد المشكلات السلوكية لدى التلاميذ (قائمة موجهة للتلاميذ وقائمة موجهة لمعلميهم).

وقد تضمنت كل قائمة ثمانية أبعاد هي: القلق، التمرد، العدوان، الانسحاب الاجتماعي، الغضب الشديد، اللامبالاة، الشرود والتشتت، الحساسية المفرطة.

ولاستخراج النتائج تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ثم استخدام اختبار (ت) ستودنت، وتحليل التباين الأحادي، والنسب، ومعامل الارتباط بيرسون، واختبار (شيفيه) للمقارنات المتعددة.

وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

* **نتائج السؤالين الأول والثاني:** اللذين يتناولان نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ المكفوفين والعاديين (بتقدير التلاميذ ثم بتقدير معلميهم) وبالمقارنة بين نتائج التلاميذ ومعلميهم، نجد أن نسب انتشار مشكلتي: القلق والحساسية الزائدة، كانت أكثر انتشاراً لدى التلاميذ المكفوفين، وذلك بتقدير التلاميذ أما بتقدير معلميهم: فقد كانت نسب انتشار مشكلات: التمرد الانسحاب الاجتماعي، الغضب الشديد، أكثر انتشاراً لدى التلاميذ المكفوفين.

* **نتائج السؤالين الثالث والرابع:** اللذين يتناولان نسب انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ المكفوفين والعاديين وفق متغيرات: الجنس، العمر، التحصيل الدراسي، وذلك بتقدير التلاميذ ثم بتقدير معلميهم.

وبمقارنة نتائج التلاميذ ومعلميهم نجد أنه:

ـ في متغير الجنس:

كانت أكثر المشكلات السلوكية انتشاراً لدى الإناث (الكفيفات والعاديات)، وذلك بتقدير التلاميذ وبتقدير معلميهم.

وكانت أكثر المشكلات السلوكية انتشاراً لدى التلميذات الكفيفات (بتقدير التلاميذ ومعلميهم): الانسحاب الاجتماعي، الحساسية الزائدة، العدوان، الغضب الشديد، التمرد، اللامبالاة. وكانت

لدى الإناث العاديات (بتقدير التلاميذ ومعلميهم): القلق، التمرد، الغضب الشديد، الشرود والتشتت، اللامبالاة، الحساسية الزائدة.

ـ في متغير العمر:

كانت أكثر المشكلات السلوكية انتشاراً لدى التلاميذ من الفئة العمرية الثانية والتي تتراوح أعمارهم بين (٩-١٢) سنة، المكفوفين والعاديين، (بتقدير التلاميذ وبتقدير معلميهم)، وكانت أكثر المشكلات السلوكية انتشاراً لدى هذه الفئة من المكفوفين (بتقدير التلاميذ ومعلميهم): العدوان، الانسحاب الاجتماعي، الغضب الشديد، الحساسية الزائدة، القلق، التمرد. ولدى التلاميذ العاديين من هذه الفئة أيضاً (بتقديرهم وبتقدير معلميهم): القلق، التمرد، الغضب الشديد، الشرود والتشتت، العدوان، الحساسية الزائدة.

ـ في متغير التحصيل الدراسي:

كانت أكثر المشكلات السلوكية انتشاراً لدى التلاميذ من ذوي التحصيل الدراسي (الضعيف والمتوسط) المكفوفين والعاديين (بتقديرهم وبتقدير معلميهم).

وأظهرت المقارنة بأن أكثر المشكلات السلوكية انتشاراً لدى التلاميذ المكفوفين (بتقدير التلاميذ)، كانت لدى ذوي التحصيل الدراسي المتوسط، وهذه المشكلات هي: العدوان، الانسحاب الاجتماعي، الغضب الشديد.

أما (بتقدير معلميهم): فكانت أكثر المشكلات السلوكية انتشاراً لدى التلاميذ من ذوي التحصيل الدراسي الضعيف، وهذه المشكلات هي: العدوان، الانسحاب الاجتماعي، اللامبالاة.

أما بالنسبة للتلاميذ العاديين (بتقديرهم وبتقدير معلميهم)، كانت أكثر المشكلات السلوكية انتشاراً لدى ذوي التحصيل الدراسي الضعيف، وكانت أكثر المشكلات السلوكية انتشارً لديهم: التمرد، الغضب الشديد، اللامبالاة، الشرود والتشتت، القلق، العدوان، الحساسية الزائدة.

*** نتائج السؤالين الخامس والسادس:**

أما بالنسبة لهذين السؤالين اللذين يدوران حول وجود فروق في المشكلات السلوكية لدى التلاميذ المكفوفين والعاديين (بتقدير التلاميذ ثم بتقدير معلميهم).

وقد بنيت نتائج هذه الدراسة فيما يتعلق (بتقدير التلاميذ)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq$ ٠,٠٥) بين التلاميذ المكفوفين والعاديين، في مشكلة الانسحاب الاجتماعي لصالح التلاميذ المكفوفين، وفي مشكلة الحساسية الزائدة لصالح التلاميذ العاديين.

كما بنيت النتائج فيما يتعلق (بتقدير المعلمين) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq$ ٠,٠٥) بين التلاميذ المكفوفين والعاديين في مشكلتي: القلق والانسحاب

الاجتماعي، وذلك لصالح المكفوفين، أما في الدرجة الكلية، لم تظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية بين التلاميذ المكفوفين والعاديين.

وبمقارنة النتائج (بتقدير التلاميذ ومعلميهم)، نجد أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية بين التلاميذ المكفوفين والعاديين، ولكن ظهرت مشكلة الانسحاب الاجتماعي لدى التلاميذ المكفوفين (بتقدير التلاميذ ومعلميهم)، كما ظهرت مشكلة القلق لديهم (بتقدير المعلمين)، وظهرت مشكلة الحساسية الزائدة لدى التلاميذ العاديين، وذلك (بتقدير التلاميذ أنفسهم).

*** نتائج السؤالين السابع والثامن:**

فيما يتعلق بنتائج السؤالين السابع والثامن، اللذين يدوران حول الفروق في المشكلات السلوكية بين التلاميذ المكفوفين والعاديين وفق متغيرات: الجنس، العمر، التحصيل الدراسي، وذلك (بتقدير التلاميذ ومعلميهم).

وبمقارنة النتائج للتلاميذ المكفوفين والعاديين (بتقدير التلاميذ وبتقدير معلميهم) نجد أنه:

ــ في متغير الجنس:

النتائج بتقدير التلاميذ:

أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq$ ٠,٠٥)، في مشكلة التمرد لصالح التلميذات الكفيفات، كما ظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) لصالح الإناث الكفيفات في الدرجة الكلية.

أما بالنسبة للتلاميذ العاديين، فلم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية بين الذكور والإناث، كما لم تظهر فروقاً ذات دلالة في الدرجة الكلية.

النتائج بتقدير المعلمين:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية بين الذكور والإناث المكفوفين، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية، وأظهرت أيضاً لدى التلاميذ العاديين، فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq$ ٠,٠٥)، في مشكلة اللامبالاة لصالح الذكور، كما أظهرت عدم وجود فروق في المشكلات السلوكية بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية.

ــ في متغير العمر:

النتائج بتقدير التلاميذ:

أظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($a \leq$ ٠,٠٥) لدى التلاميذ المكفوفين في مشكلتي: القلق والعدوان، وذلك لصالح الفئة العمرية الثانية من (٩-١٢) سنة. كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئتين في الدرجة الكلية.

وأظهرت أيضاً لدى التلاميذ العاديين فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a ≤ ٠,٠٥) في مشكلتي: التمرد والغضب الشديد. لصالح الفئة العمرية الأولى من (٦-٩) سنوات، وفي مشكلتي: القلق والشرود والتشتت لصالح الفئة العمر الثانية من (٩-١٢) سنة. كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية بين الفئتين (١) و(٢) في الدرجة الكلية.

النتائج بتقدير المعلمين:

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥ ≤ a) لدى التلاميذ المكفوفين في مشكلتي: القلق والانسحاب الاجتماعي لصالح الفئة العمرية الثانية من (٩-١٢) سنة، وفي مشكلتي الغضب الشديد واللامبالاة لصالح الفئة العمرية الأولى من (٦-٩) سنوات. كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية.

وأظهرت النتائج لدى التلاميذ العاديين فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a ≤ ٠,٠٥) في مشكلات: القلق والشرود والتشتت والعدوان لصالح الفئة العمرية الثانية من (٩-١٢) سنة، وفي مشكلتي الغضب واللامبالاة لصالح الفئة العمرية الأولى من (٦-٩) سنوات. كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئتين الأولى والثانية في الدرجة الكلية.

ـ في متغير التحصيل الدراسي:

النتائج بتقدير التلاميذ:

أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a ≤ ٠,٠٥)، لدى التلاميذ المكفوفين في مشكلات: التمرد، العدوان، اللامبالاة، الشرود والتشتت، وذلك لصالح التلاميذ من ذوي التحصيل الدراسي الضعيف والمتوسط.

كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a ≤ ٠,٠٥) في الدرجة الكلية في المشكلات السلوكية لصالح التلاميذ المكفوفين من ذوي المستويات التحصيلية المتدنية (الضعيف والمتوسط).

وأظهرت النتائج لدى التلاميذ العاديين فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a ≤ ٠,٠٥) في مشكلات: العدوان، الانسحاب الاجتماعي، الغضب الشديد، الحساسية الزائدة، وذلك لصالح التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي الضعيف. وفي مشكلة الشرود والتشتت: كان الفرق لصالح ذوي التحصيل الدراسي الضعيف والمتوسط والجيد وفي مشكلتي اللامبالاة والتمرد: كانت الفروق لصالح التلاميذ من ذوي التحصيل الضعيف والمتوسط.

كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq$ ٠,٠٥) في الدرجة الكلية، وذلك لصالح التلاميذ من ذوي المستويات التحصيلية المتدنية (الضعيف والمتوسط).

النتائج بتقدير المعلمين:

أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq$ ٠,٠٥)، لدى التلاميذ المكفوفين في مشكلة اللامبالاة، وذلك لصالح التلاميذ من ذوي التحصيل الدراسي الضعيف، وفي مشكلة الشرود والتشتت، كانت الفروق لصالح التلاميذ من ذوي التحصيل الدراسي الضعيف والمتوسط والجيد. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq$ ٠,٠٥)، في الدرجة الكلية في المشكلات السلوكية لصالح التلاميذ المكفوفين من ذوي التحصيل الدراسي الضعيف والمتوسط.

كما أظهرت النتائج لدى التلاميذ العاديين فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq$ ٠,٠٥)، في مشكلات: القلق والتمرد والغضب الشديد واللامبالاة، وذلك لصالح التلاميذ من ذوي التحصيل الدراسي الضعيف والمتوسط. وفي مشكلة الشرود والتشتت لصالح التلاميذ من ذوي التحصيل الضعيف والمتوسط والجيد.

كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq$ ٠,٠٥) في الدرجة الكلية في المشكلات السلوكية لصالح التلاميذ من ذوي المستويات التحصيلية المتدنية (الضعيف والمتوسط).

ثامنا: قائمة المراجع:

-المراجع العربية:

- أبو فخر، غسان (٢٠٠٠). المعوقين حسياً والصعوبات المرافقة لإعاقتهم، **مجلة شؤون اجتماعية**، الشارقة، العدد ٦٧.
- أبو مصطفى،نظمي عودة (٢٠٠٦). المشكلات الشائعة لدى الأطفال الفلسطينين دراسة ميدانية على عينة من أطفال الأمهات العاملات وغير العاملات، **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**، المجلد ١٤، العدد ٢.
- الأشول، عادل والشخص عبد العزيز (١٩٨٤). **مقياس القلق للمكفوفين (دليل المقياس)**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- إسماعيل، محمد (١٩٧٤). **التنشئة الاجتماعية للطفل في الأسرة العربية**. ط٢، القاهرة: مكتبة النهضة العربية.
- إبراهيم، القريوتي (١٩٨٨). **أثر شدة الإعاقة والجنس ونوع المدرسة في القلق الظاهر عند المعاقين بصرياً في المدارس الأردنية**. ورسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.
- بكر، محمد (٢٠٠٤). **فاعلية برنامج إرشادي لتخفيف حدة المشكلات السلوكية الأكثر شيوعاً لدى عينة من مراهقي المقابر**. رسالة دكتوراه ، جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة.
- الببلاوي، إيهاب (٢٠٠١). **قلق الكفيف: تشخيصه وعلاجه**. مكتبة الأنجلو المصرية، سلسلة التربية الخاصة (٢).
- بركات، لطفي (١٩٨٨). **الفكر التربوي في رعاية الطفل الكفيف**. القاهرة: مكتبة الخانجي.
- جرجس، ملك (١٩٩٣). **سيكولوجية الطفولة**، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- الجبالي، حسني (١٩٨٩). **دراسة مقارنة لمستوى القلق عند الأطفال المكفوفين والمبصرين**. رسالة ماجستير، القاهرة، جامعة عين شمس، مصر.
- ________ (٢٠٠٥). **الكفيف والأصم بين الاضطهاد والعظمة**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

- الجسماني، عبد العلي (١٩٩٤). **سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقها الأساسية.** ط١، بيروت: دار العلوم العربية.
- حسين، عبد الرحمن (٢٠٠٣). **تربية المكفوفين وتعليمهم.** ط١، القاهرة: عالم الكتب.
- حسين، عزة (١٩٨٥). **المشكلات السلوكية التي يعاني منها أطفال المرحلة الابتدائية المحرومين وغير المحرومين من الرعاية الوالدية.** رسالة ماجستير: جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا لطفولة.
- حافظ، إيمان (٢٠٠٢). **برنامج مقترح لتخفيف حدة القلق لدى الأطفال المصابين بمرض السكر باستخدام اللعب.** رسالة ماجستير، القاهرة، جامعة عين شمس، مصر.
- حمدي، نزيه و داوود، نسيمة (١٩٨٩). **مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها.** مترجم، عمان: منشورات الجامعة الأردنية.
- حقي، إلفت، (١٩٩٥). **الاضطراب النفسي (التشخيص والعلاج والوقاية).** القاهرة: مكتبة الاسكندرية.
- حنا، مريم (١٩٨٨). **العوامل المؤثرة على ظاهرة سلوك العنف عند الطلاب ودور الخدمة الاجتماعية في مواجهتها.** بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الحادي عشر للخدمة الاجتماعية: المجلد الثاني، جامعة حلوان.
- حمودة، محمود (١٩٩١). **الطفولة والمراهقة والمشكلات النفسية والعلاج.** القاهرة: المطبعة الفنية.
- حسونة، أمل (١٩٨٩). **العلاقة بين مزاولة الأنشطة الإبداعية والتوافق المدرسي في فترة المراهقة.** رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- الحديدي، منى (٢٠٠٥). الفتيات والنساء الكفيفات وضعيفات البصر في الدول العربية، دراسة استطلاعية. **مؤتمر التربية الخاصة العربي الواقع والمأمول**، الأردن.
- الحديدي، منى (١٩٩٦). **رعاية و تأهيل المكفوفين.** سلسلة الدراسات الاجتماعية، مطبوعات جامعة الدول العربية، القاهرة.
- ________(١٩٩٨). **الإعاقة البصرية (الأبعاد السيكولوجية والتربوية).** ط١، عمان، الجامعة الأردنية.
- الحفني، عبد المنعم (١٩٧٨). **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي.** القاهرة: مكتبة مدبولي.
- الخطيب، جمال والحديدي، منى (٢٠٠٣). **مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة، دليل عملي إلى تربية وتدريس الأطفال المعوقين.** عمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

- الخولي، محمد (١٩٨٥). **قاموس التربية، إنكليزي – عربي**. بيروت: دار العلم للملايين.
- خضير، محمد (١٩٩٩). **فاعلية برنامج ارشادي لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى المراهقين من ذوي الإعاقة البصرية**. رسالة ماجستير: جامعة الزقازيق، مصر.
- درغام، مصطفى (١٩٩٦). **دراسة لبعض المشكلات النفسية للأطفال**. رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة.
- الرميح، ندى (١٩٩٧). **التوافق النفسي لدى المبصرات و الكفيفيات**. رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
- رزوق، أسعد (١٩٧٧). **موسوعة علم النفس**. مراجعة عبد الله عبد الدايم. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- الروسان، فاروق (١٩٩٦). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين**. عمان: دار الفكر.
- زيدان، مصطفى (١٩٨٤). **الدوافع والانفعالات**. السعودية: عكاظ للنشر والتوزيع.
- زيور، مصطفى (١٩٨٢). **محاضرة في الإكتئاب النفسي**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- زهران، حامد (١٩٧٧). **الصحة النفسية والعلاج النفسي**. ط٢، القاهرة: عالم الكتب.
- الزبيدي، هيام (١٩٩٥). **السلوك الاجتماعي المدرسي للتلاميذ ذوي الحاجات**
- **الخاصة**. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- السروجي، طلعت (١٩٨٩). مؤثرات تخطيط احتياجات الطفولة في مصر. **بحوث المؤتمر السنوي الثاني للطفل**. جامعة عين شمس، مركز الدراسات العليا للطفولة.
- نور، رسمي (١٩٨٩). **أنماط التكيف الأكاديمي لدى طلبة كليات المجتمع الحكومية**. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- الناطور، ميادة (١٩٩١). **علاقة التنشئة الأسرية والجنس والتحصيل بالاضطرابات السلوكية عند أطفال الصفوف الرابع والخامس والسادس في منطقة عمان**. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- هتلي، مارتن ورامزي، روبرتا والجوزين، روبرت (٢٠٠١). **خصائص التلاميذ الخاصة واستراتيجيات تدريسهم**. ترجمة: جابر عبد الحميد جابر، القاهرة: دار الفكر العربي.
- وريكات: خولة والشحروري، ملك (١٩٩٦). المشكلات السلوكية للطلبة المكفوفين في مراكز التربية الخاصة وعلاقتها بمتغيرات الجنس والعمر. **مجلة العلوم التربوية**. المجلد (٢٣). العدد (١).

- وليام ليدون، م. لوريتا ماكجرو (١٩٩٠). **تنمية المفاهيم عند الأطفال المعوقين بصرياً**. ترجمة: عبد الغفار الدمياطي وفاروق إبراهيم خليل، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض.
- وزارة المعارف السعودية (٢٠٠٤). **مسح المشكلات السلوكية لطلاب المراحل التعليمية الثلاث في المناطق التعليمية بمحافظات جدة، والمدينة المنورة، وعسير، والرياض، والشرقية**. ط١، جريدة الجزيرة.
- يوسف، محمد (١٩٩٢). **المشكلات النفسية لدى الأطفال المكفوفين وعلاقتها بالتحصيل الدراسي**. رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر.
- ياسين، عطوف (١٩٨١). **علم النفس العيادي (الاكلينكي)**. ج١، بيروت: دار العلم للملايين.
- يحيى، خولة (٢٠٠٣). **الإضطرابات السلوكية والوجدانية**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- يوسف، جمعة (٢٠٠٠). **الإضطرابات السلوكية وعلاجها**. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- ياسين، حمدي (١٩٨٦). **الشخصية العربية بين السلبية والإيجابية، دراسة امبيريقية سيكولوجية**. رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، كلية البنات.
- السرطاوي، زيدان وسيسالم، كمال (١٩٨٧). **المعاقون أكاديمياً وسلوكياً:خصائصهم وأساليب تربيتهم**. ط١، الرياض: دار عالم الكتب.

- السيد عبيد، ماجدة (٢٠٠٠). **تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة**: مدخل إلى التربية الخاصة. ط١، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- سيسالم، كمال (١٩٨٨). **المعاقون بصرياً: خصائصهم ومناهجهم**. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.
- الشناوي، محمد (١٩٩٦). **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**. ط١، القاهرة: دار غريب للطباعة.
- الشربيني، زكريا (١٩٩٤). **المشكلات النفسية عند الأطفال**. ط ٢، القاهرة: دار الفكر العربي.
- ــــــــــ (٢٠٠٢). **المشكلات النفسية عند الأطفال**. القاهرة: دار الفكر العربي.

- شيفر، شارلز وميلمان، هوادر (٢٠٠١). **مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها.** ترجمة: نسيمة داوود ونزيه حمدي، ط٢. منشورات الجامعة الأردنية.
- شقير، زينب (٢٠٠٥). **أسرتي، مدرستي أنا ابنكم المعاق ذهنياً ـ سمعياً ـ بصرياً.** ط٢، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- الشراري، سالم (٢٠٠٢). **الصعوبات الاجتماعية التي تواجه المكفوفين.** رسالة ماجستير. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الشحروري، ملك (١٩٩٤). **المشكلات السلوكية للطلبة المكفوفين في مراكز التربية الخاصة وعلاقتها بمتغيري: الجنس والعمر.** رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الشخص، عبد العزيز (١٩٩٢). أثر أسلوب الرعاية على مستوى القلق لدى المكفوفين واتجاهاتهم نحو الإعاقة. **مجلة معوقات الطفولة.**
- صالحة، سرور (٢٠٠٧). **المشكلات السلوكية والانفعالية للأفراد المعاقين بصرياً وعلاقتها بمتغيرات: سبب الإعاقة البصرية ومستواها، العمر ـ والجنس.** رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة دمشق و كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- الصباح، سهير (١٩٩٣). **الانسحاب الاجتماعي لدى الأطفال المعوقين.** رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- طه، فرج وقنديل، شاكر ومحمد، حسين وعبد الفتاح، مصطفى (٢٠٠٣). **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي.** القاهرة: دار غريب.
- عبد المؤمن، محمد (١٩٨٦). **مشكلات الطفل النفسية.** القاهرة: دار الفكر الجامعي.
- العمري، أحمد (١٩٩٤). **دراسة تقويمية للبرامج المعدة للتعامل مع الطفل الكفيف.** رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- عبد الفتاح، كاميليا (١٩٨٤). **العلاج النفسي للأطفال.** القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- عبد الخالق، أحمد ودويدار، عبد الفتاح (١٩٩٩). **علم النفس (أصوله ومبادئه).** الاسكندرية، دار المعارف الجامعية.
- عبد المعطي، حسن مصطفى (١٩٩٨). **علم النفس الاكلينكي.** القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.
- عقل، محمود عطا حسين (١٩٩٨). **النمو الإنساني، الطفولة والمراهقة.** ط٥. الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.

- عبد الله، نواف (١٩٨٢). التكيف الاجتماعي المدرسي لطلبة الصف السادس في مدينة البصرة. **مجلة كلية التربية**. العدد (٨). السنة (٤). جامعة البصرة.
- عبد القادر، فرج (١٩٩٣). **علم النفس والتحليل النفسي**. الكويت: دار سعاد الصباح للطباعة والنشر.
- عبد الرحيم، فتحي (١٩٦٩). **أثر فقد البصر على تكوين مفهوم الذات**. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.،
- ــــــــــــ (١٩٨٣). **قضايا ومشكلات في سيكولوجية الإعاقة ورعاية المعوقين**. الكويت: دار القلم.

- عويدات، حمدي وحمدي، نزيه (١٩٩٧). المشكلات السلوكية لدى طلاب الصفوف الثامن والتاسع والعاشر والعوامل المرتبطة بها. **مجلة الدراسات**. الجامعة الأردنية، المجلد (٢٤). العدد (٢).
- عبد الرحمن، محمد السيد (١٩٩٨). **دراسة مسحية لمشكلات مرحلة الطفولة المتأخرة في محافظة الشرقية**. دراسات في الصحة النفسية. ج١، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.
- عبد الحميد، أشرف (١٩٩٥). **دراسة وصفية لبعض متغيرات البيئة المدرسية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى المعاقين بصرياً**. رسالة ماجستير. جامعة الزقازيق، القاهرة، مصر.
- عبد الغفار، عبد السلام والشيخ، يوسف (١٩٨٥). **سيكولوجية الطفل والتربية الخاصة**. القاهرة: مكتبة النهضة العربية.
- العيسوي، عبد الرحمن (١٩٨٤). **أمراض العصر**. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- عبيدات، ذوقان، عدس، عبد الرحمن، عبد الحق، كايد (١٩٩٦). **البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه**. ط٥.عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- فهيم، كلير (١٩٩٣). **الإضطرابات النفسية للأطفال**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- فهمي، مصطفى (١٩٧٩). **سيكولوجية الطفولة والمراهقة**. القاهرة: مكتبة مصر.
- الفرح، يعقوب (٢٠٠٦). التوافق الانفعالي لدى المعاقين بصرياً وحركياً وسمعياً وعلاقته بالجنس والعمر، **المجلة العربية للتربية الخاصة**. العدد (٩) الرياض.
- لقريوتي، يوسف والسرطاوي، عبد العزيز والصمادي، جميل (١٩٩٥). **المدخل إلى التربية الخاصة** .ط١، العين: دار القلم

- القريوتي، إبراهيم (١٩٨٨). **أثر الإعاقة والجنس ونوع المدرسة في القلق الظاهر عند المعاقين بصرياً في المدارس الأردنية**. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الأردنية.
- القريطي، عبد المطلب (١٩٩٦). **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ـــــــــــــ (١٩٩٨). **في الصحة النفسية**. بيروت: دار النهضة العربية.
- ـــــــــــــ (٢٠٠٥). **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وترتيبهم**. ط(٤)، القاهرة: دار الفكر العربي.
- القمش، مصطفى و المعايطة، خليل (٢٠٠٧). **الإضطرابات السلوكية والانفعالية**. ط١، عمان: دار الميسرة.
- قشقوش، إبراهيم (١٩٨٥). **سيكولوجية المراهق**. ط٢، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- كفافي، علاء الدين (١٩٩٠). **الصحة النفسية**. القاهرة: مكتبة حجر للطباعة والنشر.
- كامل عبد الوهاب (١٩٩٤). **علم النفس الفيزيولوجي**. القاهرة: مكتبة النهضة.
- منصور، طلعت وآخرون (١٩٨١). **أسس علم النفس العام**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- المطيري، خالد (٢٠٠٥). **التكيف الاجتماعي المدرسي لدى الطلاب المكفوفين في دولة الكويت وأثر برنامج تدريبي في تطويره**. رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- محمد، قتيبة (٢٠٠٧). **الخصائص الشخصية لدى المراهقين المعاقين بصرياً في مراكز الإعاقة الداخلية والنهارية والمرهقين المبصرين: دراسة مقارنة**. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- الملا، سلوى وأمين، أمينة (١٩٨٢). دراسة مقارنة للنضج الاجتماعي والاستعداد التعليمي بين الأطفال ذوي الإعاقة البصرية والأطفال المبصرين، **مجلة العلوم الاجتماعية**. العدد (١)، السنة (١٠)، جامعة الكويت.
- مطر، كوثر (١٩٨١). **دراسة حول التربية الرياضية للفتيات الكفيفات في مصر**. رسالة ماجستير، جامعة حلوان، حلوان، مصر.

- مرسي، سيد عبد الحميد (١٩٧٦). دراسة تجريبية مقارنة لمشكلات التوافق للطلاب المكفوفين والمبصرين. **مجلة كلية التربية**. جامعة الملك عبد العزيز، السنة الثالثة، جمادى الثاني.
- الموسى، ناصر (١٩٩٦). **دمج الأطفال المعوقين بصرياً في المدارس العادية: طبيعته، برامجه، مبرراته**. مركز البحوث التربوية، جامعة الملك سعود، كلية التربية، الرياض.
- منصور، منال (١٩٨٥). **المعوقون**. ط(٢)، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، إدارة التأليف والترجمة، الكويت.
- موسى، رشاد علي (١٩٩٤).**بحوث في سيكولوجية الإعاقة**. القاهرة: دار النهضة العربية.
- ___________ (٢٠٠٢). **علم نفس الإعاقة**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- المصري، إيناس (١٩٩٤). **فاعلية برنامج إرشاد جمعي في خفض سلوك العزلة لدى طالبات المراهقة الوسطى**. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- محمد، سعيد (٢٠٠١). **مشكلات الطلبة المكفوفين في الجامعات الأردنية**. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- النونو، ميرفت (١٩٩٠). **التنشئة الاجتماعية للمكفوفين وعلاقتها بالنضج الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**. رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

